



Domínios de Lingu@gem

Revista Eletrônica de
Linguística

1º Semestre 2011

Volume 5, número 1

ISSN: 1980-5799

Domínios de Lingu@gem**Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ana Donnard (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Conselho Consultivo

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzochi, Alessandra Montera Rotta (UFU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Benice Naves Resende (UFU), Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU), Camila da Silva Alvarce Campos (UFU), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cíntia Camargo Vianna (UFU), Clécio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), Daisy Rodrigues do Vale (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dulce do Carmo Franceschini (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo José Tollendal (UFU), Elaine Cristina Cintra (UFU), Eliana Dias (UFU), Eliane Mara Silveira (UFU), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU), Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro (UFU), Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evandro Silva Martins (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Fernanda Mussalim G. Lemos Silveira (UFU), Fernando Julio Cabrera (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Frederico de Sousa Silva (UFU), Gabriel Antunes de Araújo (USP), Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar), Giovanni Ferreira Pitillo (UFU), Hardarik Gerhard Jürgen Blühdorn (Universidade de Mannheim), Ivan Marcos Ribeiro (UFU), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), Joana Luiza Muylaert de Araújo (UFU), João Bortolanza (UFU), João Bosco Cabral dos Santos (UFU), José Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli Magalhães (UFU), Kátia Marques da Silva (UFU), Kenia Maria de Almeida Pereira (UFU), Leonardo Francisco Soares (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3), Luisa Helena Borges Finotti (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Bernadete Gonçalves dos Santos (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Cristina Martins (UFU), Maria de Fátima F. G. de Castro (UFU), Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU), Maria Stela Marques Ochiucci (UFU), Maria Ivonete Santos Silva (UFU), Maria João Brôa Martins Marçalo (Universidade de Évora/ Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Madalena Bernadeli (UFU), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marisa Martins Gama-Khalil (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (UFU), Maurício Viana de Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University), Montserrat Souto Gómez (Universidade Santiago de Compostela), Nilza Barrozo Dias (UFF), Odete Maria Álvares (UFU), Patrícia Carvalhinhos (USP), Paula Godoi Arbex (UFU), Paulo Fonseca Andrade (UFU), Paulo Osório (Univ. Beira Interior / Centro de Linguística – Univ. Nova de Lisboa), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-MG), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Centro de Estudos em Letras [CEL] da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [UTAD], Vila Real), Sebastião Carlos Gonçalves (UNESP-Rio Preto), Silvana Maria de Jesus (UFU), Simone Azevedo Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Stéfano Paschoal (UFU), Stella E.O. Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Vânia Casseb Galvão (UFG), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Waldenice Moreira Cano (UFU), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), William Mineo Tagata (UFU), Zeina Abdulmassih Khoury Simão (UFU), Zuleika da Costa Pereira (UFU).

Sumário

Apresentação – Ana Donnard (UFU)	5
Artigos	9
Do papel de juiz de direito ao de um torcedor fanático e preconceituoso: a subversão do gênero ‘sentença judicial’ no caso Richarlysson – Jorge Luís Torresan (UNINOVE), Murilo Jardelino da Costa (UNINOVE)	9
Revisitando a noção de gírias: do conceito à dicionarização – Flavio Biasutti Valadares (PUC/SP).....	27
Práticas discursivas e identitárias em <i>blogs</i> femininos - Leila Karla Moraes Rodrigues Freitas (PPGEL/UERN)	44
Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos - Welisson Marques (UFU).....	58
Normas de textualidade em textos veiculados no Twitter - Heloisa Mara Mendes (UFU)	74
Percepção de sons de língua estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual – Mara Sílvia Reis (UFSC)	85
A Percepção da Responsividade a partir da Análise Verbo-Visual em Tirinhas de Humor – Anderson Cristiano da Silva (UNITAU).....	110
Análise de Discurso Crítica: o tratamento dado pela Mídia e pelo Estado aos Dependentes Químicos – Lilian Lima Maciel (UFU), Luana Alves da Silva (UFU), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)	125
<i>VocabProfile</i> : uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa – Eduardo Batista da Silva (UEG).....	144
A Linguagem Visual na <i>Web</i> : o uso de signos não verbais nos <i>websites</i> - Glayse Ferreira Perroni da Silva (UNITAU)	160
Representações ideológicas no Twitter sobre a profissão-perigo professor: uma análise sob a perspectiva da ACD - Carla Cristina Souza (UERJ), Marcela da Silva Amaral (UERJ), Sílvia Adélia Henrique Guimarães (UERJ).....	174
Problemas concernentes às definições de cores em Dicionários Gerais do Português Brasileiro - Larissa Moreira Brangel (UFRGS)	191
O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal - Cirineu Cecote Stein (UFPB).....	219
Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez - Priscila Raposo Ananias (UFCG), Williany Miranda da Silva (UFCG)	247
Discutindo nomes e abordagens didáticas: o caso do Ensino Médio - Renata Barbosa Vicente (USP).....	262

Dissertação de vestibular: um enfoque funcional sobre a organização do gênero - Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (UFPA).....	277
Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira - Alessandra Montera Rotta (UFU).....	291
Sociossemiótica da cultura e discurso publicitário - Emerson Ike Coan (FCSCCL).....	310
A unidade informacional de Introdutor Locutivo no português do Brasil: uma primeira descrição baseada em <i>corpus</i> - Bruna Maia Rocha (UFMG), Tommaso Raso (UFMG)	327
Dialogismo e Intertextualidade das diferenças presentes na série televisiva <i>Aline</i> - Valquiria Botega de Lima (UEM)	344
Alguns indícios sincrônicos da gramaticalização do conector <i>por causa (de) que</i> - Fabrício Silva Amorim (UFBA).....	361
A política recontextualizada: questões de colonização publicitária no discurso político - Ivandilson Costa (UERN), Wesley Mayron Cunha Pacheco (UERN).....	381
Retrospectiva	395
Saussure: pai ou filho da linguística? Ensaio sobre a apropriação do <i>Curso de Linguística Geral</i> - Pedro Perini-Santos (PUC/MG).....	395

Apresentação

Jorge Luís Torresan e Murilo Jardelino da Costa analisam um caso jurídico à luz das teorias da análise do discurso e de gênero de discurso de Bakhtin, desvelando as dificuldades de delimitação entre a dimensão do público e do privado na atuação de um juiz quando da sentença judicial expedida contra um jogador de futebol homossexual, no artigo *Do papel de juiz de direito ao de um torcedor fanático e preconceituoso: a subversão do gênero 'sentença judicial' no caso Richarlysson*.

A gíria como fenômeno de variação linguística e suas complexas articulações sociais são objeto de estudo de Flavio Biasutti Valadares, que nos atualiza no sentido de descrever as novas e desafiadoras perspectivas que se anunciam para o tema em *Revisitando a noção de gírias: do conceito à dicionarização*.

Leila Carla Moraes Rodrigues Freitas analisa o blog de mulheres como painel para a construção de identidades. A autora percebe as crises identitárias como um dos elementos fundamentais que configuram a pós-modernidade. O recurso de publicação on-line na internet conhecido hoje como Blog tornou-se um espaço privilegiado de constituição de discursos destes novos sujeitos que se constituem através de novos parâmetros, no artigo: *Práticas discursivas e identitárias em blogs femininos*.

Welisson Marques descreve os problemas de metodologia da Análise do Discurso advindos da evolução dos fenômenos modernos que engendram novas configurações entre língua e linguagem no artigo: *Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso face aos novos suportes midiáticos*.

Heloísa Mara Mendes nos convida a analisar as produções textuais produzidas pelos utilizadores de uma nova ferramenta de comunicação: o Twitter. Levantando os elementos que constituem as premissas para o reconhecimento de um texto a partir da Linguística Textual, as novas configurações das redes sociais corroboram, segundo a autora, com as premissas da textualidade, ou seja, o reconhecimento da unidade de sentido entre as sete normas de textualidade definidas por Beaugrande e Dressler, em: *Normas de textualidade em textos veiculados no Twitter*.

No artigo sobre a *Percepção de sons de língua estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual*, a autora Mara Reis nos convida a compreender como a experiência linguística com a língua materna afeta tanto a percepção quanto a produção

de fala não nativa. Este artigo apresenta um dos modelos de percepção de sons de língua estrangeira mais influentes nos estudos de fonética e fonologia.

A análise dialógica do discurso da teoria bakhtiniana é reivindicada para o contexto escolar pois, segundo o autor Anderson Cristiano da Silva, a responsividade, conceito chave em Bakhtin, é um processo fundamental na constituição de sentidos e na formação de leitores, no artigo: *A Percepção da Responsividade a partir da Análise Verbo-Visual em Tirinhas de Humor*.

A difícil temática sobre o uso de drogas ou da dependência química é tratado por três autoras no artigo *Análise de Discurso crítica: o tratamento dado pela Mídia e pelo Estado aos Dependentes Químicos*. Neste artigo podemos entender as dificuldades para a criação de um debate nacional sobre as drogas em vista das dicotomias de tratamento que a sociedade brasileira construiu em relação aos usuários de drogas das diferentes classes sociais. Como demonstram as autoras, existe, de fato, um tratamento diferente do problema segundo a classe social do usuário, dificultando a construção de uma reflexão sensata e justa sobre o consumo de drogas e suas implicações sociais e psíquicas na população brasileira.

A utilização da Linguística de Corpus no ensino das línguas estrangeiras é o foco do artigo de Eduardo Batista da Silva, que nos descreve o programa VocabProfile destinado a auxiliar o ensino da língua inglesa e suas aplicabilidades. O autor também nos apresenta a General Service List que faz o repertório das palavras mais comuns da língua inglesa, sendo de grande utilidade para os profissionais do ensino de línguas estrangeiras, em: *VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa*.

Os signos não verbais utilizados nos sites Google.com e Folha.com foram analisados por Glayse Ferreira Perroni da Silva tendo por objetivo identificar as complementaridades entre uma linguagem e outra, bem como as interatividades entre estas duas linguagens, em: *A Linguagem visual na Web: o uso de signos não verbais nos websites*.

No artigo *Representações ideológicas no Twitter sobre a profissão-perigo professor: uma análise sob a perspectiva da ACD*, as autoras oferecem um panorama crítico das reações no Twitter a propósito da agressão de um aluno contra sua professora que teve repercussão na mídia nacional. A partir de uma microanálise, portanto, as

autoras constataram uma alarmante cristalização da violência da parte dos jovens contra os profissionais do ensino.

Larissa Moreira Rangel identificou uma lacuna nos estudos lexicográficos relativos aos verbetes para cores nos dicionários entre os séculos XIX e XX e nos apresenta suas conclusões em: *Problemas concernentes às definições de cores em Dicionários Gerais do Português do Brasil*.

Cirineu Cecote Stein apresenta e discute as estratégias utilizadas pelos falantes de língua inglesa para realizar a aproximante lateral palatal / / do português ausente no sistema da língua inglesa, em: *Percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal*.

A sociolinguística interacional foi utilizada como arcabouço teórico no artigo *Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação pela polidez*. Neste artigo as autoras discutem as relações de poder entre alunos e docentes.

No artigo que tem por título *Discutindo nomes e abordagens didáticas: o caso do ensino médio*, uma equipe de pesquisa analisou a produção de Livros didáticos à luz das políticas educacionais e das novas teorias para o ensino da língua portuguesa.

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa em seu artigo *Dissertação de vestibular: um enfoque funcional sobre a organização do gênero* nos apresenta o resultado de sua pesquisa que examinou as redações do vestibular apontando diversos elementos deste gênero.

Em *Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira*, Alessandra Montera Motta nos apresenta uma excelente abordagem da leitura à luz da ciência cognitiva, contribuição importante para todos aqueles que trabalham com a metodologia instrumental de leitura em L2.

Emerson Ike Coan no artigo intitulado *Sociossemiótica da cultura e discurso publicitário*, nos apresenta as linhas gerais deste modelo teórico que foi utilizado pelo autor para analisar o discurso publicitário e as estruturas de poder.

Bruna Maia Rocha e Tommaso Raso apresentam uma análise da unidade informacional usada na fala para sinalização de um ponto de vista discordante, no artigo: *A unidade informacional de Introdutor Locutivo no português do Brasil: uma*

primeira descrição baseada em corpus. O método descrito pelos autores permite a comparação interlinguística entre línguas e seus registros orais.

A série televisiva *Aline* exibida por uma emissora brasileira foi o ponto de partida para a análise do funcionamento intertextual, do dialogismo e da paródia, ou seja, das relações intertextuais parodísticas, no artigo *Dialogismo e Intertextualidade das diferenças presentes na série televisiva Aline*, de Valquiria Botega de Lima.

A gramaticalização da locução conjuntiva *por causa de* foi analisada a partir de uma amostragem de fala do português rural com base nos princípios propostos por Hopper no artigo *Alguns indícios sincrônicos da gramaticalização do conector por causa (de) que* de Fabrício da Silva Amorim.

A análise crítica do discurso é o fundo teórico através do qual os autores do artigo *A política recontextualizada: questões de colonização publicitária no discurso político* analisam o fenômeno da recontextualização do discurso político na sua vertente publicitária.

Assim, esperamos que a heterogeneidade deste número atemático da Domínios da Lingu@gem tenha sido útil, se pensarmos que números atemáticos podem contribuir como um indicativo dos recortes teóricos e das temáticas mais escolhidas pelos nossos pesquisadores docentes e discentes da área de Letras.

Profª Drª Ana Donnard
Conselho Editorial

Artigos

Do papel de juiz de direito ao de um torcedor fanático e preconceituoso: a subversão do gênero 'sentença judicial' no caso Richarlysson

Jorge Luís Torresan*
Murilo Jardelino da Costa

Resumo: Este artigo analisa a sentença expedida no caso do jogador de futebol Richarlysson. Nossa intenção é mostrar como esse gênero específico da esfera do judiciário foi subvertido pelo posicionamento fanático e preconceituoso do juiz de direito que a expediu. A teoria para sustentar a nossa análise tem como base os conceitos de gênero de discurso do pensador russo M. Bakhtin e o de ethos discursivo.

Palavras-chave: Discurso Jurídico; Gênero; Ethos; Preconceito

Abstract: This paper analyses the sentence issued in the case of the soccer player Richarlysson. Our aim is to show how that kind of genre from law procedures was subverted by the fanatic and prejudiced position of the judge who dispatched it. In order to analyze the sentence we are going to be based on the concepts of discourse genre from Mikhail Bakhtin, and ethos.

Keywords: Law discourse; Genre; Ethos; Prejudice.

Introdução

Em meio a um caloroso debate sobre a atuação de jogadores de futebol, em junho de 2008, no programa “Debate Bola”, exibido na TV Record, o diretor administrativo do Palmeiras, ao ser questionado sobre o fato de poder haver um jogador homossexual na equipe, respondeu que o jogador Richarlysson quase havia se transferido para o Palmeiras. É claro que essa resposta pode ser lida como “aceito jogadores, independentemente de sua orientação sexual”, contudo, a partir daí instalou-se uma grande polêmica, pois nas entrelinhas da fala do diretor palmeirense também se pode subentender a informação de que o jogador é homossexual e que, em seu time, pessoas com essa orientação sexual não seriam, então, recebidas de braços abertos.

* Mestre em Linguística, PUC-SP; professor de Teoria e Análise de Texto na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – SP); j-torre@uol.com.br

o Mestre em Linguística, UFPE; Professor de Teorias Linguísticas na Universidade Nove de Julho (UNINOVE – SP) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (FASB - SP); murilojardelino@uninove.br

Após esse episódio, exatamente três dias depois da exibição do programa na televisão, os advogados do jogador acionaram a justiça com uma queixa-crime contra as supostas acusações do diretor administrativo do Palmeiras. Após todos os trâmites legais de um processo, o juiz da 9^a. Vara Criminal de São Paulo, responsável pelo caso, arquivou o processo por meio de uma sentença que chamou a atenção pela forma como o texto foi construído e principalmente pelo seu teor. O resultado dessa manifestação linguístico-jurídica foi o afastamento do magistrado de suas funções de juiz de direito.¹

Esse caso põe em cena a interminável discussão acerca do preconceito em relação ao homossexualismo na sociedade, aqui localizado especificamente no âmbito esportivo. No entanto, o que mais chama a nossa atenção é que esse preconceito atinge o comportamento de pessoas de quem se espera uma manifestação linguística fundamentada na ética da comunicação e nos direitos humanos, como é o caso de um juiz de direito, responsável por julgar pendências, inclusive, as que dizem respeito às acusações de preconceito de qualquer natureza. O nosso objetivo é analisar a sentença expedida pelo juiz responsável pelo caso do jogador a fim de mostrar que o texto da sentença – gênero muito específico que circula na esfera judicial – foi totalmente subvertido por meio do posicionamento de quem o expediu. O texto por meio do qual o juiz registra a sua decisão final sobre a queixa do jogador possui forma composicional e estilo característicos ao de uma sentença, mas o conteúdo temático e o posicionamento do juiz descaracterizam totalmente a especificidade desse gênero.

Para alcançar nosso objetivo, buscamos apoio teórico nas orientações sobre gênero de discurso (BAKHTIN, 1997) e do conceito de ethos (AMOSSY, 2008), precedido de algumas considerações acerca do discurso jurídico.

1. O discurso jurídico.

As nossas ações na sociedade, ou se preferirmos, nossas interações, desde as mais simples até as mais complexas, concretizam-se na e pela linguagem. Essa constatação assume a concepção de linguagem como “trabalho interativo” e não apenas como o “suporte do pensamento” ou “instrumento de comunicação”, que caracterizam o

¹ Dados divulgados na FOLHAONLINE em 28 de outubro de 2008.

processo de produção linguística como um ato exclusivamente individual, em que se desconsideram os elementos contextuais de uma situação social, tais como o lugar de onde se fala, para quem se fala, com que finalidade se fala, ou seja, exclui-se, desta forma, definitivamente o ‘outro’ da interatividade e aceitando-se o caráter monológico da linguagem.

Considerar a linguagem como trabalho interativo nos permite entender que, de acordo com o objetivo da comunicação, inseridos em contextos específicos, podemos garantir espaços no ambiente em que atuamos, permitindo que algumas vozes sejam ouvidas, controlando ou até mesmo apagando outras e, dessa forma, instaurando algumas situações específicas como o controle, o medo, a livre interação, o desentendimento etc., afinal, para Brandão (1996, p. 12): “(...) a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado da ideologia.”

A partir dessa orientação teórica, pode-se observar a presença de vários discursos produzidos nas esferas sociais em que estamos inseridos, tais como a jornalística, a publicitária, a pedagógica, entre tantas outras; a jurídica também se constitui pela maneira como nela se emprega a linguagem.

Normalmente, compreende-se o discurso jurídico como a modalidade *em que se ouve a voz da justiça*, da lei, afinal o papel do jurista, do advogado ou de qualquer outro profissional habilitado para transitar na esfera legal, seria apenas o de aplicar as leis sem qualquer envolvimento pessoal, ou seja, excluindo-se completamente das decisões, atitude que nos parece a ideal, porém impossível. Sabemos que nas decisões judiciais a interpretação das leis, por exemplo, é uma prática constante é até necessária diante da multiplicidade de litígios que precisam de uma adequação dos dispositivos legais aplicados pelo juiz, portanto, a objetividade na aplicação das leis evidentemente é impossível. Dessa forma, a definição de discurso jurídico como *aquele em que ouvimos a voz da justiça* deve ser reformulada para *aquele em que se faz falar a voz da justiça*. Essa reformulação faz com que analisemos, por exemplo, o texto de uma sentença, tendo como observação o grau de envolvimento pessoal do juiz nas tomadas de decisões.

A partir dessas considerações, podemos, então, especificar os nossos questionamentos nesta análise, a saber, até que ponto o juiz responsável por julgar a reclamação do jogador Richarlysson e envolve com o caso? Teria o juiz assumido outro papel senão o de juiz de direito? Até que ponto os preceitos legais foram empregados sem a interferência da(s) ideologia(s) hegemônicas na sociedade? Antes de apresentarmos respostas para esses questionamentos a partir da análise da sentença, é importante que tratemos dos conceitos de *gênero do discurso* e *ethos*.

2. O gênero sentença

Ainda considerando a esfera jurídica, notamos que, embora várias sejam as manifestações linguísticas por meio das quais ela se manifesta, todas têm como objetivo orientar, discernir, conduzir pendências de toda ordem, contando com os dispositivos legais. Entre essas manifestações que se concretizam nessa esfera discursiva, há um gênero específico designado *sentença*, o parecer final do juiz acerca de toda a movimentação burocrática sobre um problema que chega aos tribunais. A noção de gênero aqui adotada diz respeito às considerações de Bakhtin (1997, p. 279), ou seja:

cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isto que denominamos gêneros do discurso” e “se não existissem os gêneros de discurso (...), se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

O autor nos indica três unidades básicas que estruturam os gêneros de discurso: tema, estilo e forma composicional. Horikawa e Magalhães (2001, p. 30-31) sintetizam os fatores que definem a composição de um gênero do discurso da seguinte forma:

O conteúdo temático, relativo ao tratamento exaustivo do objeto do sentido. O tratamento do tema varia conforme as esferas da comunicação verbal: naquelas em que os gêneros do discurso são padronizados ao máximo e a criatividade é quase inexistente, o tratamento exaustivo pode ser quase total; nas esferas criativas, ele é relativizado, e o que se tem é o mínimo de acabamento(...);
O estilo, referente ao intuito, ao querer-dizer do locutor - o intuito discursivo do locutor determina todo o enunciado: suas amplitudes e

fronteiras, a escolha do objeto e seu tratamento exaustivo e a forma do gênero em que ele será estruturado(...);
Forma composicional, associada às formas estáveis do gênero. O intuito discursivo do locutor se realiza, principalmente, na escolha de um gênero do discurso, determinada pela especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto dos parceiros etc. O discurso é moldado pelas formas precisas de gêneros(...).

Verificando a literatura específica jurídica, no Código de Processo Civil Brasileiro – Lei no. 5.869, de 11 de janeiro de 1973, encontramos a seguinte consideração sobre a sentença que, de certa forma, reflete as noções teóricas sobre gênero aqui apontadas. Em termos de forma composicional:

“Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:
I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;
II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;
III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem”.

As disposições desse artigo nos indicam que a forma composicional de uma sentença judicial, de forma geral, é estável, ou seja, ela obedece a alguns procedimentos linguísticos/textuais fixos, não permitindo que se altere a sua redação. Em relação à forma composicional desse gênero textual, podemos ainda observar que nela há um detalhamento de toda a pendência judicial que provocou o litígio entre as partes; em toda a sentença, deve haver a indicação dos dispositivos legais que orientam o posicionamento do juiz frente à resolução do litígio, portanto, há parâmetros rígidos que determinam a decisão judicial e não uma livre interpretação do juiz com base em posicionamentos ideológicos mais valorizados socialmente.

No entanto, mesmo com essas orientações acerca da produção da sentença, assim como em todos os outros gêneros, é fato que de alguma forma deixamos nossa marca, nosso posicionamento. O problema é que em alguns gêneros como a sentença,

essa marca deve ser bastante atenuada e o que deve prevalecer é a lei. Para Amossy (2008, p. 9), isso significa que:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si.

As palavras da autora nos abre a possibilidade do emprego de uma importante ferramenta para analisarmos o posicionamento do juiz na sentença expedida em relação ao caso do jogador Richarlysson, o ethos, uma vez que estamos justamente interessados na forma como o juiz se posiciona na sentença.

3. Ethos: a constituição da imagem do sujeito no discurso

Nas nossas interações, em maior ou menor grau, conscientemente ou não, argumentamos, em outros momentos, tentamos persuadir nosso(s) interlocutor(es) e entre os vários recursos lingüísticos / discursivos empregados para tais ações argumentativas / persuasivas temos a possibilidade de projetar a nossa imagem, de expor o nosso caráter e assim conquistar ou não a atenção do(s) nosso(s) interlocutor(es). Designa-se essa possibilidade de projeção da nossa imagem, dentro dos estudos retóricos de Aristóteles, ethos (DASCAL, 2008). Em termos de análise de discurso, o ethos pode ser uma importante categoria de análise da linguagem em funcionamento, não só porque esse conceito está diretamente ligado à enunciação, pois ao empregar a língua, o sujeito deixa marcas lingüísticas em seu discurso, mas também porque por meio dessas marcas, o interlocutor consegue construir uma imagem desse sujeito.

De acordo com Maingueneau (2008, p. 69), “além da persuasão por argumentos, a noção de ethos permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a certa posição discursiva”. Nesse sentido, complementa o autor, em discursos como os da esfera da publicidade, da política etc., a questão da adesão de sujeitos é evidente por se tratar de discursos que necessariamente visam à atenção do outro, o que

não ocorre, por exemplo, com alguns gêneros específicos como os manuais ou formulários administrativos, que não necessariamente precisam persuadir alguém sobre algum fato, uma vez que cumprem apenas uma atividade descritiva, por exemplo. Isso significa que a observação do *ethos* pode ser extremamente determinante em alguns discursos e quase sem qualquer produtividade em outros.

Ainda na concepção de Maingueneau (1997), a integração do *ethos retórico* ao âmbito da Análise de Discurso só pode ocorrer se houver um duplo deslocamento. Na tradição retórica, o *ethos* (a imagem do orador) é estabelecido a partir dos efeitos que ele quer causar no seu auditório, portanto, o próprio orador conscientemente constrói a imagem que ele quer que seu público tenha dele. Nos limites da Análise de Discurso, o *ethos* está subordinado à formação discursiva em que o sujeito está inserido e pela qual é interpelado, o que equivale a dizer que, ao invés de ser criação do enunciador, o *ethos* é mostrado, revelado no interior do discurso. Esse seria, de acordo com Maingueneau (op. cit.), o primeiro deslocamento a ser realizado. O segundo deslocamento é que o conceito de *ethos*, na Análise de Discurso, deve ser aplicado tanto na oralidade como na escrita, diferentemente do que ocorria na tradição retórica, em que apenas a manifestação oral era considerada, acompanhada da forma como os oradores gesticulavam e da entonação de suas vozes. A verificação do *ethos* também na escrita é possível porque nela também temos uma vocalidade específica que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa por meio de um ‘tom’ que indica quem disse o que no discurso (MAINGUENEAU, 2008).

Ainda em relação ao *ethos*, é importante distinguir o *ethos discursivo* do *ethos pré-discursivo* (em outros autores, encontra-se a designação *ethos prévio*). O primeiro é, como vimos apresentando aqui, a imagem que se constrói do locutor no discurso, já o segundo diz respeito à imagem preexistente do locutor representada pelos interlocutores. A importância do *ethos pré-discursivo* é que ele, de certa forma, condiciona a construção do *ethos* do locutor (HADDAD, 2008). Em alguns discursos, o *ethos pré-discursivo* – a imagem que os interlocutores têm dos locutores – é nula, como, por exemplo, num romance, pois nele não há como sabermos previamente o que e quem encontraremos lá. No entanto, como nos mostra (MAINGUENEAU, 2008), em alguns domínios discursivos, como no político, cujos locutores são associados quase que

automaticamente a algumas imagens bem características que temos deles e seus comportamentos, o *ethos* pré-discursivo é visível e importante para uma análise.

Ainda na tentativa de especificar um pouco mais as nuances desse conceito, temos o *ethos institucional*, afinal não nos parece possível levar em consideração o *ethos discursivo* sem que olhemos para a posição institucional do locutor, uma vez que as características de determinadas instituições, como, por exemplo, a igreja, a justiça etc. delimitam, caracterizam e autorizam o posicionamento das pessoas que a elas pertencem e nelas deliberam. Em suma: “A construção discursiva, o imaginário social e a autoridade institucional contribuem, portanto, para estabelecer o *ethos* e a troca verbal do qual ele é parte integrante”, de acordo com Amossy (2008, p. 137).

4. A sentença do caso Richarlysson

Diante do exposto, vamos nos deter no texto da sentença expedida pelo juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital, responsável pela resolução da queixa do jogador. Nosso objetivo aqui é, lembrando, mostrar que o texto expedido pelo juiz, apesar de conter marcas do gênero sentença, foi subvertido. Essa subversão diz respeito principalmente ao posicionamento preconceituoso do juiz frente ao caso do jogador e à criação de um *ethos* incompatível com o que se espera de um juiz de direito. Inicialmente, vejamos a estrutura composicional da sentença expedida. Como todo gênero discursivo, a sentença judicial possui algumas regras de composição e estilo fixas, e não obedecer a essas regras pode significar uma subversão do gênero instituído há muito tempo pela tradição do Direito. Vejamos como isso ocorre na sentença que pode ser lida na íntegra no final deste artigo.

4.1 – A forma composicional da sentença

a) Elementos contextuais da sentença

As características composicionais do gênero ‘sentença’ são padronizadas por força dos dispositivos legais do Código de Processo Civil como vimos anteriormente, portanto, seu redator não possui liberdade para mudar a formatação do texto. Na sentença, consta, logo no cabeçalho da folha, a identificação da esfera de onde ela foi expedida, ou seja, do “Poder Judiciário” (acompanhada do brasão que representa esta

instância). Logo abaixo, temos a indicação do local: “São Paulo – Comarca da Capital”, seguida da identificação do documento em que constam todos os passos e procedimentos burocráticos tomados para a resolução da reclamação em juízo do jogador: “Processo no. 939/07”. Esses dados, em conjunto, marcam a esfera de circulação do gênero a que nos referimos, lembrando-nos da imagem pública que se costuma ter dessa esfera: um local em que pessoas devidamente autorizadas (juízes) são responsáveis pela resolução de litígios, ou se preferirmos, local em que a justiça é feita. Esse *ethos prévio* dessa esfera e de seus representantes, portanto, é de extrema importância, uma vez que é responsável pela credibilidade e confiança que a sociedade neles deposita.

b) Organização do texto da sentença

O texto da sentença já se inicia com uma “CONCLUSÃO”. Inere-se, portanto, que a decisão da pendência entre as partes, na verdade, já havia sido tomada. Nesse trecho da sentença, temos a data de sua expedição: “Em 5 de julho de 2007”. O anúncio da decisão final é feito pela voz de um funcionário, um escrevente, que, em primeira pessoa, anuncia o responsável pelas decisões tomadas na sentença com a sua devida qualificação: “Dr. MANOEL MAXIMIANO JUNQUEIRA FILHO, MM. Juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital”. Esses dados, assim como os do cabeçalho da folha da sentença, também são responsáveis pela especificação da esfera em que o documento é expedido, bem como a devida imagem de quem a expediu: um juiz de direito, portanto, uma pessoa devidamente qualificada e reconhecida para tal função.

Na sentença, ouve-se a voz do juiz já indicando a sua decisão, ou seja, a de que “A presente Queixa-Crime não reúne condições de prosseguir” com a apresentação do fundamento legal que norteia o seu ato: “na esteira do artigo 93, inciso IX, da Carta Magna²”.

² A título de esclarecimento, o referido inciso IX da Constituição da República diz o seguinte: “Todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação”.

De acordo com o juiz, a queixa do jogador não pode se levada adiante porque o magistrado:

- não considera que na fala do dirigente do Palmeiras houve ataque ao jogador;
- não vê que o dirigente do Palmeiras teria chamado o jogador de homossexual;
- sugere que, se o dirigente do Palmeiras tivesse “rotulado” o jogador de homossexual, ele, o jogador, poderia, então, seguir dois caminhos: a) em não sendo, bastaria uma declaração em público, afirmando ser heterossexual; b) em sendo, o jogador poderia admitir o fato, omitir, ou silenciar-se, e “Nesta hipótese, porém, melhor seria que abandonasse os gramados...”.

A forma como o juiz se posiciona em relação ao caso do jogador, logo no início da sentença, é um tanto quanto polêmica, pois indica a resolução do caso de maneira muito prática, ou seja, uma simples declaração pública do jogador acerca de sua condição de heterossexual bastaria para encerrar a pendência. Portanto, os danos causados à imagem do jogador (sabemos o quanto o contexto do futebol é resistente ao homossexualismo) não são levados em consideração pelo juiz. No entanto, considerando o jogador na condição de homossexual, o juiz resolve o caso sugerindo-lhe a admissão de tal condição, mas, por meio do operador discursivo “porém”, afirma que o melhor seria abandonar os gramados. Nota-se que a posição do juiz nesta hipótese deixa subentendida a ideia de que futebol não é lugar de homossexuais, e o verbo empregado para sugerir essa situação “abandonar” nos faz perceber na voz do magistrado um tom de agressividade e repulsa, portanto, uma posição muito pessoal sobre o fato, uma vez que não sabemos de nenhum dispositivo legal que impeça a atuação de homossexuais no esporte, muito menos no futebol. Essa ocorrência já é sinal de que o locutor dessa sentença se afasta da posição de juiz.

Na sequência, o juiz apresenta um relatório contendo as principais ocorrências que compuseram o processo. A estratégia foi primeiramente citar o que foi apresentado pela defesa do jogador: 1) “suposta manifestação do ‘GRUPO GAY’, da Bahia (folha 10) em conforto à posição do jogador”. Note-se que com a forma verbal no particípio passado “suposta”, referindo-se à manifestação, e qualificando-a, o juiz acaba por caracterizar o documento como algo hipotético, sem fundamento, talvez sem muita importância. Observe-se ainda que o uso das aspas antes e depois da expressão grupo

gay sugere um movimento que talvez não tenha também importância ou representatividade na sociedade; 2) “suposto pronunciamento publicado na Folha de São Paulo, de autoria do colunista Juca Kfourri (folha 7), batendo-se pela abertura, nas canchas, de atletas com opção sexual não de todo aceita”. Novamente a forma verbal “suposta”, com a função de adjetivo, foi empregada para tratar do pronunciamento de um colunista esportivo cuja finalidade era defender o jogador. Mais uma vez, percebe-se a intenção do juiz em atribuir à reclamação do jogador um fato menor.

Após a exposição dos argumentos da defesa – tratando-os de forma como se não tivessem credibilidade para fundamentar uma defesa em favor do jogador -, o juiz continua sua fundamentação afirmando que: “(...) futebol é jogo viril, varonil, não homossexual”. A defesa do futebol feita pelo magistrado acentua o fato de que o principal não é resolver a pendência que se originou por meio da reclamação do jogador, mas sim defender um posicionamento machista e preconceituoso acerca do futebol. Portanto, mais uma vez o juiz se afasta da posição de magistrado e assume a de um ferrenho torcedor, mas agora de um torcedor preconceituoso.

Na sequência, o juiz passa a expor, de forma mais contundente, os argumentos que justificariam a decisão de indeferir a queixa do jogador. Esses argumentos são apresentados no quadro abaixo por meio de alguns trechos da sentença, de um lado, e de seus respectivos pressupostos, do outro. Esse quadro permitirá que as informações implícitas extraídas do discurso do juiz auxiliem-nos na compreensão do que ele diz explicitamente.

O que foi posto pelo juiz	O que está pressuposto na fala do juiz
“Esta situação, incomum, do mundo moderno, precisa ser rebatida.”	- Homossexualismo no futebol não é comum. - Homossexualismo (no futebol) é produto da modernidade.
“Quem se recorda da ‘COPA DO MUNDO DE 1970’, (...), jamais conceberia um ídolo seu homossexual.”	- Ídolos não podem ser homossexuais.
“Quem presenciou grandes orquestras futebolísticas formadas (...), não poderia sonhar em vivenciar um homossexual jogando futebol.”	- É impossível a presença de um homossexual no futebol, principalmente em grandes partidas.
“Não que um homossexual não possa jogar bola. Pois que jogue, querendo. Mas, forme o seu time e inicie uma Federação. Agende jogos com quem prefira pelear contra si.”	- Um homossexual até pode jogar futebol, mas não com heterossexuais.

<p>“O que não se pode entender é que a Associação de Gays da Bahia e alguns colonistas (se é que realmente se pronunciaram neste sentido) teimem em projetar para os gramados, atletas homossexuais.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A abertura de espaço para homossexuais em jogos de futebol é incompreensível. - Há uma movimentação insistente no sentido de lutar pelo espaço do homossexual também no futebol.
<p>“Ora, bolas, se a moda pega, logo teremos o *SISTEMA DE COTAS*, forçando o acesso de tantos por agremiação...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O homossexualismo no futebol é uma moda. - Há sistemas de cotas para excluídos. - O acesso dos excluídos é algo forçado.
<p>“E não se diga que essa abertura será de idêntica proporção ao que se deu quando os negros passaram a compor as equipes. Nada menos exato. Também o negro, se homossexual, deve evitar fazer parte de equipes futebolísticas de hêteros.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os negros também foram excluídos dos gramados e depois aceitos. - Negros homossexuais não podem ser aceitos no futebol - Negros homossexuais não podem se misturar com heterossexuais.
<p>“Mas o negro desvelou-se (e em várias atividades) importantíssimo para a história do Brasil: o mais completo atacante, jamais visto, chama-se *EDSON ARANTES DO NASCIMENTO* e é negro.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O negro, até certo momento, não era desenvolvido.
<p>“O que não se mostra razoável é a aceitação de homossexuais no futebol brasileiro, porque prejudicariam a uniformidade de pensamento da equipe, o entrosamento, o equilíbrio, o ideal...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Homossexuais são causadores de desequilíbrios.
<p>“Para não se falar no desconforto do torcedor, que pretende ir ao estádio, por vezes com seu filho, avistar o time do coração se projetando na competição, ao invés de perder-se em análises do comportamento deste, ou daquele atleta, com evidente problema de personalidade, ou existencial; desconforto também dos colegas de equipe, do treinador, da comissão técnica e da direção do clube.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O torcedor brasileiro se sente desconfortável diante de homossexuais nos campos. - Homossexualidade é resultado de problemas de personalidade ou existenciais. - Homossexuais são antissociais e causadores de problemas.
<p>“Precisa, a propósito, estrofe popular, que consagra: *CADA UM NA SUA ÁREA, CADA MACACO EM SEU GALHO, CADA GALO EM SEU TERREIRO, CADA REI EM SEU BARALHO”.*”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Homossexuais têm um lugar específico na sociedade, mas no futebol, juntamente com heterossexuais, não.

Os pressupostos apreendidos na argumentação que o juiz emprega para justificar sua decisão na sentença mostram que ele, em momento algum, trata especificamente da pendência entre o dirigente do Palmeiras e o jogador. Na verdade, ele não avalia se realmente o dirigente prejudicou a imagem do jogador com alguma declaração pública. O juiz, na sentença, trava uma defesa de sua própria tese sobre o futebol e seus participantes: trata-se de uma modalidade esportiva que não deve ser praticada por homossexuais e que deveria haver agremiações específicas a fim de que não se misturem com os heterossexuais. Outro ponto decisivo é que, em sua defesa (preconceituosa), por meio da qual expulsa os homossexuais do futebol, não há fundamentação em qualquer preceito legal. Evidentemente que tais preceitos não existem, mas, em se tratando de uma sentença judicial, eles são necessários a fim de que ela não seja considerada uma simples decisão pessoal, resultado da vontade de um único juiz enredado em ideologias hegemônicas na sociedade, como ficou configurado na que aqui se analisou.

c) O estilo da sentença

Além do estilo próprio de cada autor, contamos também com um estilo mais generalizado e constitutivo dos gêneros de discurso. Em se tratando de uma sentença judicial, temos um conjunto de características que a define de maneira muito própria. Façamos, agora, algumas considerações sobre a sentença objeto de nossa análise:

c.1) Seleção lexical

Como todo documento oficial da área jurídica, a sentença possui, por exemplo, uma seleção lexical muito própria, uma linguagem formal e jargões específicos, como por exemplo: “subscrevi”, “é vedado”, “na esteira do artigo...”, “querelado/querelante”, “imputação”, “aquilatar”, “arrimo documental”, “colocado como lastro”. Por outro lado, o juiz recorre a expressões que não se encaixam nesse gênero em vários trechos: “Quem é, ou foi *BOLEIRO*, sabe muito bem que estas infelizes colocações exigem réplica imediata (...)”, “batendo-se pela abertura, nas canchas, de atletas com opção sexual não de todo aceita (...)”, “Ora, bolas, se a moda pega (...)”, entre outros.

c.2) Presença da intertextualidade

A sentença apresenta-se sob a forma de citações de dispositivos legais (leis, decretos) a fim de sustentar a posição/decisão judicial, afinal, como vimos, no discurso jurídico a lei se faz ouvir. Na sentença analisada, há uma citação apenas no início do texto: o art. 93, inciso IX da Constituição Federal. Esse fato chama-nos a atenção, pois o juiz faz uma considerável argumentação para justificar a sua posição sem mencionar os parâmetros que norteiam a sua decisão. Mas como a defesa do juiz é pessoal em favor do futebol e não da questão que deu origem ao processo, evidentemente não haveria dispositivos legais a que recorrer para fundamentar sua decisão.

c.3) Uso da primeira pessoa do singular

A decisão final sobre um problema apontado num processo, depois de toda a sua tramitação e estudo por parte do juiz, mediante tudo o que é apresentado pelas partes, é dada em primeira pessoa, mas deve ser sempre apoiada em dispositivos legais. Na sentença analisada, essa primeira pessoa aparece. Convém destacar, todavia, como esse “eu” se manifesta no texto:

- “Não vejo nenhum ataque do querelado ao querelante”
- “É assim que eu penso...e porque penso assim, na condição de magistrado, digo!”
- “Rejeito a presente queixa-crime”

Aqui fica claro o fato de que a decisão judicial foi resultado de uma posição pessoal e um tanto quanto autoritária; a decisão de não aceitar a queixa do jogador foi tomada porque o juiz pensa da forma que pensa e por ser juiz de direito, portanto, locutor devidamente autorizado pela esfera judicial, tal decisão se caracteriza como oficial.

5. A questão do ethos na sentença

A análise das partes que compõem a sentença já nos indica que o juiz, ao anunciar / enunciar o caso do jogador, coloca-se na posição não de um magistrado, mas sim na de um torcedor fanático pelo futebol e, ao mesmo tempo, defende um posicionamento preconceituoso em relação ao homossexualismo. Essa constatação é possível quando confrontamos o *ethos pré-discursivo* com o *ethos* do juiz tecido ao

longo da sentença por meio de sua enunciação. Se levarmos em consideração, por exemplo, o fato de que: 1) a sentença é um dos documentos que possui a finalidade de declarar o resultado final de um litígio após todo o desenrolar burocrático de um processo; 2) que se trata de um documento expedido por uma esfera da sociedade (o Poder Judiciário) cuja atuação é caracterizada por uma atuação que pacifique ou que pelo menos resolva desentendimentos por meio de dispositivos legais; 3) expedida por uma pessoa devidamente autorizada para tal função: um juiz com toda o seu conhecimento sobre legislação e sua aplicação, temos, então, uma imagem positiva acerca da atuação da justiça e de seus representantes.

No entanto, o posicionamento do juiz da sentença objeto de nossa análise não é compatível com essa imagem institucional que se tem do judiciário. Apesar de ele empregar forma composicional do gênero no texto da sentença, o que se apreende e constata não é verdadeiramente uma sentença, mas a declaração pessoal de um torcedor que defende o futebol como um esporte para heterossexuais. Posicionamento totalmente contraditório para um locutor que enuncia do lugar de juiz de direito. De acordo com os dispositivos da Constituição da República, não deveríamos ser tratados como cidadãos com direitos iguais em quaisquer instâncias na sociedade?

Considerações Finais

Como todo produto cultural, também a sentença proferida por um juiz de direito poderia ser abordada sob diversos pontos de vista, seja o jurídico, o da psicologia etc. Nosso objetivo foi, por outro lado, analisá-la do ponto de vista de sua materialidade linguística. Essa análise nos mostrou como se manifesta e reproduz o preconceito em relação à identidade sexual de um indivíduo por um representante de uma esfera social cuja função é exatamente a inversa: promover a igualdade.

Nesse sentido, podemos afirmar que o texto analisado aqui – tendo-se em vista o *ethos pré-discursivo* do lugar de onde ela foi expedida e o de seu locutor – pode ser considerada como uma sentença judicial. No entanto, a julgar pelo *ethos* concretamente manifestado com o posicionamento ideológico de seu locutor, não tem o caráter de sentença judicial. Portanto, a ideia de subversão do gênero é bastante apropriada em relação ao texto que pôs fim ao processo iniciado pelo jogador. O juiz usa o texto da pretensa sentença para marcar e mostrar sua adesão a um posicionamento ideológico

concernente ao futebol e ao homossexualismo. Por fim, o fato de o juiz responsável por esse julgamento ter sido afastado do cargo justamente por conta de seu posicionamento e do distanciamento em relação ao gênero “sentença” reafirma a nossa tese.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso – Fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL. Código de Processo Civil, 1973. http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cpc_L5869.pdf (acesso em 19/01/2011).

DASCAL, M. O ethos na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

HADDAD, G. Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

HORIKAWA, A. Y. & MAGALHÃES, M. C. C. A constituição enunciativa do mundo social. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: (n. 2, v.3): p.17-35.

MAINGUENEAU. D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU. D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

ANEXO:

SENTENÇA EXPEDIDA PELO JUIZ

PODER JUDICIÁRIO

São Paulo

Comarca da Capital

Processo nº 936-07

Conclusão

Em 5 de julho de 2007. faço estes autos conclusos ao Dr. Manoel Maximiano Junqueira Filho, MM. Juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital.

Eu, Ana Maria R. Goto, Escrevente, digitei e subscrevi.

A presente Queixa-Crime não reúne condições de prosseguir. Vou evitar um exame perfunctório, mesmo porque, é vedado constitucionalmente, na esteira do artigo 93, inciso IX, da Carta Magna.

Não vejo nenhum ataque do querelado ao querelante.

Em nenhum momento o querelado apontou o querelante como homossexual.

Se o tivesse rotulado de homossexual, o querelante poderia optar pelos seguintes caminhos:

A – Não sendo homossexual, a imputação não o atingiria e bastaria que, também ele, o querelante, comparecesse no mesmo programa televisivo e declarasse ser heterossexual e ponto final;

B – se fosse homossexual, poderia admiti-lo, ou até omitir, ou silenciar a respeito. Nesta hipótese, porém, melhor seria que abandonasse os gramados... Quem é, ou foi *BOLEIRO*, sabe muito bem que estas infelizes colocações exigem réplica imediata, instantânea, mas diretamente entre o ofensor e o ofendido, num *TÈTE-À TÈTE*. Trazer o episódio à Justiça, outra coisa não é senão dar dimensão exagerada a um fato insignificante, se comparado à grandeza do futebol brasileiro. Em Juízo haveria audiência de retratação, exceção da verdade, interrogatório, prova oral, para se saber se o querelado disse mesmo... e para se aquilatar se o querelante é, ou não...

O querelante trouxe, em arrimo documental, suposta manifestação do *"GRUPO GAY"*, da Bahia (folha 10) em conforto à posição do jogador. E também suposto pronunciamento publicado na Folha de São Paulo, de autoria do colunista Juca Kfourri (folha 7), batendo-se pela abertura, nas canchas, de atletas com opção sexual não de todo aceita.

Já que foi colocado, como lastro, este Juízo responde: futebol é jogo viril, varonil, não homossexual. Há hinos que consagram esta condição: *"OLHOS ONDE SURGE O AMANHÃ, RADIOSO DE LUZ, VARONIL, SEGUE SUA SENDA DE VITÓRIAS..."*.

Esta situação, incomum, do mundo moderno, precisa ser rebatida...

Quem se recorda da *"COPA DO MUNDO DE 1970"*, quem viu o escrete de ouro jogando *(FÉLIX, CARLOS ALBERTO, BRITO, EVERALDO E PIAZA; CLODOALDO E GERSON; JAIRZINHO, PELÉ, TOSTÃO E RIVELINO)*, jamais conceberia um ídolo seu homossexual. Quem presenciou grandes orquestras futebolísticas formadas: SEJAS, CLODOALDO, PELÉ E EDU, no Peixe: MANGA, FIGUEROA, FALCÃO E CAÇAPAVA, no Colorado; CARLOS, OSCAR, VANDERLEI, MARCO AURELIO E DICÁ, na Macaca, dentre inúmeros craques, não poderia sonhar em vivenciar um homossexual jogando futebol.

Não que um homossexual não possa jogar bola. Pois que jogue, querendo. Mas, forme o seu time e inicie uma Federação. Agende jogos com quem prefira pelear contra si.

O que não se pode entender é que a Associação de Gays da Bahia e alguns colunistas (se é que realmente se pronunciaram neste sentido) teimem em projetar para os gramados, atletas homossexuais.

Ora, bolas, se a moda pega, logo teremos o *"SISTEMA DE COTAS"*, forçando o acesso de tantos por agremiação...

E não se diga que essa abertura será de idêntica proporção ao que se deu quando os negros passaram a compor as equipes. Nada menos exato. Também o negro, se homossexual, deve evitar fazer parte de equipes futebolísticas de héteros.

Mas o negro desvelou-se (e em várias atividades) importantíssimo para a história do Brasil: o mais completo atacante, jamais visto, chama-se *EDSON ARANTES DO NASCIMENTO* e é negro.

O que não se mostra razoável é a aceitação de homossexuais no futebol brasileiro, porque prejudicariam a uniformidade de pensamento da equipe, o entrosamento, o equilíbrio, o ideal...

Para não se falar no desconforto do torcedor, que pretende ir ao estádio, por vezes com seu filho, avistar o time do coração se projetando na competição, ao invés de perder-se em análises do comportamento deste, ou daquele atleta, com evidente problema de personalidade, ou existencial; desconforto também dos colegas de equipe, do treinador, da comissão técnica e da direção do clube.

Precisa, a propósito, estrofe popular, que consagra:

*"CADA UM NA SUA ÁREA,
CADA MACACO EM SEU GALHO,
CADA GALO EM SEU TERREIRO,
CADA REI EM SEU BARALHO".*

É assim que eu penso... e porque penso assim, na condição de Magistrado, digo! Rejeito a presente Queixa-Crime. Arquivem-se os autos. Na hipótese de eventual recurso em sentido estrito, dê-se ciência ao Ministério Público e intime-se o querelado, para contra-razões.

São Paulo, 5 de julho de 2007

MANOEL MAXIMIANO JUNQUEIRA FILHO
JUIZ DE DIREITO TITULAR

Revisitando a noção de gírias: do conceito à dicionarização

Flavio Biasutti Valadares*

Resumo: O artigo apresenta conceitos acerca de gírias; expõe a visão de alguns teóricos que tratam da variação e mudança linguística; discute alguns aspectos relacionados à compreensão das gírias como dialeto sociocultural; exemplifica algumas gírias já dicionarizadas; conclui que as gírias, assim como qualquer variação em uma língua, desempenham importante papel para a renovação de seu léxico.

Palavras-chave: Linguagem e sociedade; variação e mudança linguística; gíria.

Abstract: This article introduces concepts dealing with slang; it presents the claims of theorists who are concerned about variation and linguistic change; it discusses aspects related to the understanding of slang terms as sociocultural variation, exemplifying some slang terms which have already been presented in dictionaries; the conclusion reports on, just as any other variation in a language, slangs exercise an important role in the renovation of its lexicon.

Keywords: Language and society; variation and linguistic change; slang.

Considerações iniciais

Segundo Camacho (2003), a partir da década de 60, é que os estudos sociolinguísticos passam a se preocupar em fornecer evidência da heterogeneidade inerente da linguagem e de demonstrar que a ocorrência de variação é sistemática, regular e ordenada. Ele também salienta que, até o início da sociolinguística moderna, predominaram paradigmas teóricos que adotaram o axioma da categoricidade. Na visão de Weinreich, Labov e Herzog (2006), a heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais, sendo que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional.

Para Mattos e Silva (2002), o grande avanço da sociolinguística está fundado no conceito de língua que emprega, ou seja, sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos. Outro ponto valorizado por ela refere-se à rigorosa metodologia para dar conta da variação sincrônica das línguas. A autora acrescenta que,

através de sua metodologia matematicamente quantificada, com os recursos da moderna tecnologia informatizada, a objetividade da sociolinguística permite definir um fato em variação, como variável estável na comunidade, ou como mudança em início de implementação ou mudança em fase de

* Mestre em Letras: Estudos da Linguagem/PUC-Rio. Doutorando em Língua Portuguesa/PUC-SP (Bolsista CAPES).

conclusão, ou como um estereótipo linguístico que pode se tornar um fato em mudança. (MATTOS E SILVA, 2002, p. 300)

Alkmin (2001, p. 31) afirma que

o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (ALKMIN, 2001, p. 31)

Conforme Mollica (2003, p. 9), a Sociolinguística é “uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. A autora ressalta que “a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente”; além disso, ela explicita que a variação linguística pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes e que essas variantes são “diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”. (MOLLICA, 2003, p. 11)

Nessa perspectiva, em relação às gírias, é importante citarmos que, para Labov (2008), há uma dificuldade bastante acentuada em se delimitar o que é um grupo sociolinguístico, isto é, determinar o que constitui efetivamente uma comunidade de fala. O linguista também salienta que o termo *comunidade de fala* não pode ser aplicado a um grupo de falantes em que todos utilizam as mesmas formas, mas sim, a um grupo que segue as mesmas normas relativas ao uso da língua.

Desse modo, para obtermos uma melhor compreensão do conceito de gírias e de seu uso pelos falantes, as noções de dialeto e de variação também devem ser observadas. Na concepção de Monteiro (2000, p. 46), dialeto é “uma variedade subordinada a uma dada língua, que assim seria entendida como a soma de vários dialetos”; no entanto, o autor afirma que “delimitar, determinar, definir uma comunidade de falantes e seu dialeto não é tão

simples, já que corre-se o risco de considerar muito mais os fatores sociais que os linguísticos”.

Monteiro (2000, p. 65) também aponta o fato de que “um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem” e reforça que uma variação linguística pressupõe valor social, ou seja, variantes empregadas por falantes de estratos mais baixos da população em grande parte são estigmatizadas; todavia, à proporção que a variante passa a ser usada por grupos, o estigma vai diminuindo até deixar de existir completamente, se aceita pela classe dominante.

Apresentação teórico-conceitual

Nos termos de Preti (1984), o aparecimento da gíria como um fenômeno restrito é decorrente da dinâmica social e linguística inerente às línguas. Ainda é destacado pelo autor que ela é caracterizada como um vocabulário especial, sendo considerada um signo de grupo, a princípio secreto, de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita. O linguista ressalta que, quanto maior for o sentimento de união que liga os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação.

Preti (2006, p. 242) afirma que

... quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciganos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p. 242)

No dicionário Houaiss (2001, p. 1453), gíria, em sua primeira acepção, significa “uma linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico em idiomatismos¹ metafóricos, jocosos, elípticos, ágeis e mais efêmeros que os da língua tradicional”. O dicionário Aurélio

¹ Idiomatismo, conforme o dicionário Houaiss, é o traço ou construção peculiar a uma determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas.

(1999, p. 989) a traz, em sua primeira acepção, como “linguagem de malfeitores, malandros etc., com a qual procuram não ser entendidos pelas outras pessoas”. Destacamos que o Houaiss só apresenta o conceito de gíria como linguagem de malfeitores em sua terceira acepção; diferentemente do Aurélio, que a coloca como primeira acepção e só apresenta a ideia de gíria como dialeto social, sem uma conotação pejorativa, em sua terceira acepção.

Paralelo aos dicionários comuns, há o que os dicionários de linguística apresentam. Dubois (1973, p. 308), por exemplo, conceitua gíria como “um dialeto social reduzido ao léxico, de caráter parasita², empregado numa determinada camada da sociedade que se põe em oposição às outras”. Ainda traz que ela tem por finalidade só ser compreendida por iniciados ou mostrar que eles pertencem a um determinado grupo.

Para Mattoso Câmara Jr (1986, p. 127-8), a gíria “coexiste ao lado dos vocábulos comuns da língua”. Ainda para o linguista, “há gírias em classes não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste e petulância, mas em todas existe uma atitude estilística”. Ele também destaca que, em sentido *lato*, ela é “o conjunto de termos que, provenientes das diversas gírias em sentido estrito, se generalizam e assinalam o estilo na linguagem coloquial popular”.

Trask (2004, p. 124), em seu Dicionário de Linguagem e Linguística, assinala que a gíria é “uma forma linguística informal e frequentemente efêmera”. Além disso, é exposto pelo autor que “as expressões de gíria costumam ser introduzidas por membros de um grupo social particular; podem continuar sendo típicas desse grupo e servir como uma de suas marcas de identidade ou, ao contrário, tornar-se mais amplamente conhecidas e usadas”. Outro aspecto importante abordado por Trask (2004, p. 125) é que a gíria “tem sido descrita como *língua em estado de jogo*, isto é, as melhores gírias são pitorescas, exuberantes, espirituosas e fáceis de lembrar”.

É interessante salientarmos que muitas pessoas confundem o conceito global de gíria com regionalismos, jargões, coloquialismos entre outros. Isso provoca uma generalização deste conceito, ocasionando certa confusão nos usuários da língua. Entretanto, conforme observado nos verbetes dos dicionários, as gírias são espécies de “códigos secretos” para um determinado grupo manter interações. Nesse sentido, há uma grande diferença entre gírias e

² Parasita é colocado no sentido de que a gíria não faz outra coisa a não ser desdobrar, com valores afetivos diferentes, um vocabulário já existente.

regionalismos, por exemplo, uma vez que estes estão demarcados por regiões linguístico-geográficas e aquelas não. Travaglia (2003, p. 45) afirma que “na variação de natureza social, há inúmeras superposições e matizes, o que torna os dialetos sociais mais difíceis de definir e classificar que os dialetos regionais”. Evidentemente, uma gíria pode também ser um regionalismo, não há impedimento; contudo, os sentidos construídos e os objetivos do seu uso, com certeza, serão diferentes.

Nessa perspectiva, a mídia, em especial a televisão, por meio das novelas, dissemina muitas gírias, tornando-as não mais veladas, específicas daquele grupo social determinado a que aqueles personagens pertencem. Isso se apresenta como um dos fatores da generalização do conceito global de gíria, já que o grupo fechado, representado na telenovela, foi exposto e deixou de constituir um grupo restrito no qual apenas quem dele faça parte interage com aquele vocabulário. Preti (2006, p. 248) considera que “a atenuação do preconceito contra os vocábulos gírios, em nossa época, deve-se mais diretamente ao seu largo uso na mídia jornalística ou nos escritores modernos”. O linguista também afirma que “ao vulgarizar-se para a grande comunidade assumindo a forma de uma gíria comum, de uso geral e não diferenciado, a gíria perde-se dentro dos amplos limites de um dialeto social popular, deixando de ser signo grupal”. (PRETI, 1984, p. 3)

Além disso, Preti (2006, p. 248) explica que “a gíria se incorporou a algumas variedades de registros e dialetos sociais, podendo-se, hoje, à luz das teorias, justificá-la plenamente, até na conversação e nos escritos de falantes cultos”. Com isso, observamos uma espécie de “redimensionamento” do conceito de gírias, de seu uso e de sua aceitação. Nas palavras de Preti (2006, p. 248), “sua crescente aceitação dentro da cultura de massa e seu ingresso na norma linguística da mídia, nos casos de vocábulos que já perderam sua significação secreta de grupo, misturando-se à linguagem comum, favoreceu decisivamente a atenuação do preconceito”.

Nesse ponto, Terra (1997) relata que as gírias nascidas em um determinado grupo social podem expandir-se para outros grupos, ou até mesmo para a linguagem coloquial de todas as camadas sociais, por meio do processo denominado transferência³. Nesse caso, poderíamos até sugerir uma classificação de gírias em fechadas e abertas, estas utilizadas

³ Transferência é utilizada como a migração da variação de um grupo de usuários para outro grupo, em qualquer nível dialetal.

indistintamente por qualquer grupo social, com sua construção de sentido generalizada, aquelas mantendo-se como uma linguagem cifrada.

É válido, pois, expormos algumas noções teóricas da variação e mudança linguística a fim de demonstrarmos que as gírias são formas de variação da língua e que podem ser estudadas e analisadas como fenômeno linguístico, configurando-se muitos de seus usos, reiterando os termos de Mattos e Silva (2002), como passíveis de mudança linguística em início de implementação ou em fase de conclusão, ou mesmo como um estereótipo linguístico que pode se tornar um fato em mudança. Mollica (2003) considera que a abordagem da Teoria da Variação e Mudança Linguística instrumentaliza a análise sociolinguística, observando que “esta linha é adotada em função de ser considerada teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para a descrição da língua em uso numa perspectiva sociolinguística”. (MOLLICA, 2003, p. 11)

Weinreich, Labov e Herzog (2006) apresentam um esboço dos problemas para os quais uma teoria da mudança deve fornecer respostas:

- a) fatores condicionantes (mudanças e condicionantes possíveis); b) transição (os estágios intervenientes entre dois estados da língua); c) encaixamento (o entrelaçamento das mudanças com outras que ocorrem na estrutura linguística e na estrutura social); d) avaliação (os efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua); e) implementação (razões para mudanças ocorrerem em certa língua numa dada época). (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p. 17)

Labov (2008) demonstrou que a mudança linguística não pode ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, uma vez que pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua, ou seja, a explicação da mudança linguística, em suas palavras, “parece envolver três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística.” (LABOV, 2008, p. 19)

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 13), “a mudança estrutural não afeta a estruturalidade da língua, isto é, a língua continua estruturada enquanto vão ocorrendo as mudanças, ou seja, se uma língua tem de ser estruturada para funcionar eficientemente, como ela funciona enquanto a estrutura muda?”. A mudança, para os autores, é entendida como uma consequência inevitável da dinâmica interna das línguas e se dá “(1) à medida que um falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que as duas formas existem em

contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta.” (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006, p. 122)

Labov (2008) aponta que, “para o estudo empírico das mudanças em progresso, a tarefa pode ser subdividida em três problemas distintos”. São eles, na visão do autor,

1) o problema da transição é encontrar o caminho pelo qual o estágio de uma mudança linguística evoluiu a partir de um estágio anterior. [...] Assim, são aspectos do problema de transição questões sobre a regularidade da mudança sonora, sobre a influência gramatical na mudança sonora, sobre ‘cadeias que avançam’ versus ‘cadeias que retrocedem’, sobre movimento constante versus alterações súbitas e descontínuas; 2) o problema do encaixamento é encontrar a matriz contínua de comportamento social e linguístico em que a mudança linguística é levada a cabo. O principal caminho para a solução está na descoberta das correlações entre elementos do sistema linguístico e entre esses elementos e o sistema não-linguístico de comportamento social. As correlações se estabelecem por provas sólidas de variação concomitante, ou seja, mostrando-se que uma pequena mudança na variável independente é regularmente acompanhada por uma mudança da variável linguística numa direção previsível; 3) o problema da avaliação é encontrar os correlatos subjetivos (ou latentes) das mudanças objetivas (ou manifestas) que foram observadas. A abordagem indireta deste problema correlaciona as atitudes e aspirações gerais dos informantes com seu comportamento linguístico. A abordagem mais direta é medir as reações subjetivas inconscientes dos informantes aos valores da própria variável linguística. (LABOV, 2008, p. 193)

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 96-7), os sistemas coexistentes podem ser conhecidos como “estilos, mas também como padrões, gírias, jargões, jeito antigo de falar (*old talk*), níveis culturais ou variedades funcionais”. Eles compartilhariam as seguintes propriedades:

1) oferecem meios alternativos de dizer “a mesma coisa”, ou seja, para cada enunciado em A existe um enunciado em B que oferece a mesma informação referencial (é sinônimo) e não pode ser diferenciado exceto em termos da significação global que marca o uso de B em contraste com A; 2) estão conjuntamente disponíveis a todos os membros (adultos) da comunidade de fala. Alguns falantes podem ser incapazes de produzir enunciados em A e B com igual competência por causa de algumas restrições em seu conhecimento pessoal, práticas ou privilégios apropriados ao seu status social, mas todos os falantes geralmente têm a capacidade de interpretar enunciados em A e B e entender a significação da escolha de A ou B por algum outro falante. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p. 97)

Os autores afirmam também que

uma variável linguística tem de ser definida sob condições estritas para que seja parte da estrutura linguística, de outro modo, se estará simplesmente escancarando a porta para regras em que ‘frequentemente’, ‘ocasionalmente’ ou ‘às vezes’ se aplicam. A evidência quantitativa para a co-variação entre a variável em questão e algum outro elemento linguístico ou extralinguístico oferece uma condição necessária para admitir tal unidade estrutural. A co-variação pode ser oposta à co-ocorrência estrita, ou a co-ocorrência pode ser concebida como o caso-limite da co-variação. Provas das relações de co-ocorrência estrita podem emergir, de fato, de uma investigação quantitativa do tipo que oferece provas de co-variação [...] o sistema heterogêneo é então visto como um conjunto de regras co-ocorrentes, enquanto dentro de cada um desses subsistemas podemos encontrar variáveis individuais que co-variam mas não co-ocorrem estritamente. Cada uma dessas variáveis acabará sendo definida por funções de variáveis independentes extralinguísticas ou linguísticas, mas essas funções não precisam ser independentes umas das outras. Pelo contrário, normalmente se esperaria encontrar íntima co-variação entre as variáveis linguísticas. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p. 107)

Labov (2008) propõe um esquema abstrato para explicar a difusão e propagação de uma mudança linguística específica:

1) um traço linguístico usado por um grupo A é marcado por contraste com outro dialeto-padrão; 2) o grupo A é adotado como grupo de referência por um grupo B, e o traço é adotado e exagerado como um sinal de identidade social em reação a pressões de forças externas; 3) a hipercorreção sob pressão crescente, em combinação com a força da simetria estrutural, leva a uma generalização do traço em outras unidades linguísticas do grupo B; 4) uma nova norma se estabelece à medida que o processo de generalização se estabiliza; e 5) a nova norma é adotada por grupos vizinhos e sucessivos para quem o grupo B serve de grupo de referência. (LABOV, 2008, p. 60)

Labov (2008, p. 313) aponta que “a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística”. Nesse ponto, fica claro como as gírias se configuram como variação sociocultural.

Exemplificação de algumas gírias já dicionarizadas

A partir das considerações iniciais e da exposição teórico-conceitual, demonstraremos alguns exemplos de gírias já dicionarizadas, a fim de comprovar que há uma espécie de migração de gírias de seu grupo social restrito para grupos sociais diversos, caracterizando possibilidades de mudança linguística, vindo o vocábulo gírio a ocupar a forma de linguagem informal.

Apresentamos, então, alguns exemplos de “gírias já dicionarizadas”, ou seja, verbetes registrados como linguagem informal em sua acepção no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), e não como vocábulo gírio, possibilitando o entendimento de um estágio de mudança linguística no qual a gíria restrita avançou em seu uso de maneira tal que está registrada como linguagem informal; em outros termos, perdeu sua marcação diastrática e diafásica.

É importante esclarecermos que a escolha do Dicionário Houaiss (2001) ocorreu em razão de o verbe *gíria*, neste dicionário, figurar, em sua primeira acepção, como “uma linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico em idiomatismos metafóricos, jocosos, elípticos, ágeis e mais efêmeros que os da língua tradicional”, o que não ocorre, por exemplo, no Dicionário Aurélio (1999) que apresenta tal verbe, em sua primeira acepção, como “linguagem de malfeitores, malandros etc., com a qual procuram não ser entendidos pelas outras pessoas”, conforme já explicitado.

Contudo, cabe um aparte relativo ao dicionário e a sua representatividade para a língua. Biderman (2002, p. 86) coloca que “o dicionário constitui o resultado de uma infinidade de atos verbais que, na experiência social, desligaram-se de seus atores para passar a fazer parte do patrimônio cultural coletivo”. E acrescenta que ele “descreve o léxico em função de um modelo ideal de língua – a língua culta e escrita. Só circunstancialmente registra os padrões subcultos, ou desviantes da norma padrão, tais como os usos dialetais, populares, gíriáticos”. Nesse aspecto, é relevante observarmos que, na visão de Biderman (2002, p. 86), o dicionário “convalida e promove a linguagem aceita e valorizada em sua comunidade”.

Biderman (2002, p. 92) explicita que, na moderna lexicografia, qualquer obra de vulto deveria fundamentar-se em um *corpus* informatizado como fonte de referência na extração e seleção das entradas (lemas) dos dicionários. No entanto, esse não é o caso do Dicionário Houaiss, o que, de certa maneira, compromete o enfoque da gíria, numa perspectiva lexicográfica, uma vez que não proporciona efetivamente o grau de regularidade de uso e de inserção do termo na comunidade linguística, bem como sua recorrente utilização, de modo a caracterizar seu uso efetivamente em níveis dialetais pela comunidade em geral.

No entanto, como nossa coleta seguiu um padrão de uso pelas pessoas e pela mídia em geral, acreditamos ter feito uma seleção que tenha contemplado esse aspecto de

representatividade dos termos. Ainda assim, a opção de utilização do dicionário comum reside no objetivo de demonstrarmos como muitas gírias “caminhariam” atualmente em direção a um uso informal geral, ou seja, parece haver uma tendência de ampliação de uso de gírias para ambientes menos restritos, inclusive mais cultos.

Em relação à seleção das palavras a seguir, a escolha foi feita com base em pesquisas em dicionários de gírias, em observações em textos de jornais, de revistas, em programas de TV e na perspectiva de análise de que um vocábulo gírio surge como expressão de grupo altamente estigmatizado, passa a uma perda de sua característica de uso restrito, depois ao uso de gíria comum com um grau menor de estigma, em seguida não apresenta mais restrições de uso e, finalmente, insere-se no âmbito da língua comum/informal.

Ou, como afirma Preti,

perdida a sua condição de signo de grupo, elemento identificador, que faz parte do processo de auto-afirmação do falante no grupo social, a gíria se dilui na linguagem comum. A rigor, nessa etapa, na sua condição de vocabulário não marcado, a gíria poderia mesmo ser simplesmente classificada de *linguagem comum*. (PRETI, 2000, p. 67)

A seguir, as palavras selecionadas com seu verbete relativo à classificação como linguagem informal:

Abacaxi = “3 (sXX) *fig. infrm.* trabalho complicado, difícil de ser feito; coisa intrincada; problema”. (p. 3)

Amarelar = “4 *int. fig. infrm.* perder a coragem diante de uma situação difícil, perigosa, embaraçosa etc. <quando viu o facínora, amarelou>”. (p. 179)

Avião = “2 *B infrm. hiperb.* mulher muito atraente 3 *B drg.* intermediário na compra e venda de drogas <largou a escola e virou a.>”. (p. 357)

Bafafá = “*B infrm.* 1 conflito entre muitas pessoas; rolo 2 desordem barulhenta; confusão”. (p. 375)

Baranga = “*B infrm. pej.* 1 de baixa qualidade; de pouco ou nenhum valor *p. ext. B infrm. pej.* Mulher feia, deselegante, mal-ajeitada”. (p. 398)

Barbeiro = “*B infrm.* 11 motorista ou qualquer profissional descuidado, imperito ou incompetente na realização de seu trabalho <eletricista b.> <o trânsito está cheio de barbeiros>”. (p. 401)

Boiar = “5 *B infrm.* não perceber ou não entender (algo) <*nessa eles boiaram*>”. (p. 477)

Bolado = “*B infrm.* 1 surpreso e confuso com determinada atitude ou reação de outrem <*ficou b. com o fora que levou*> 2 aborrecido, chateado, amolado <*ficou b. com a namorada por motivo bobo*> 3 sob efeito de tóxicos; doidão”. (p. 480)

Canhão = “5 *infrm.* pessoa, ger. do sexo feminino, extremamente feia; bruxa 8 FUTB *B* chute muito violento 9 *p.met.* FUTB *B* jogador que chuta muito forte”. (p. 599)

Duro = “12 *fig. B infrm.* sem dinheiro <*queria comprar um presente para a mãe, mas estava d.*> 20 indivíduo sem recursos; pobre <*um d. não pode casar*>”. (p. 1091)

Fajuto = “*B infrm.* 1 de má qualidade; 1.1 malfeito, mal executado, mal fabricado, arranjado defeituosamente <*tecido f.*> 2 pretensamente verdadeiro; falso, falsificado <*uísqe f.*> <*uma carteira de identidade f.*> 3 em quem não se pode confiar <*um sujeito f.*>”. (p. 1301)

Frouxo = “11 *B infrm.* que ou aquele que é covarde; medroso”. (p. 1395)

Galho = “5 *B infrm.* emprego ou ocupação subsidiária; biscate 6 *B infrm.* situação difícil; complicação <*há um g. que teremos que enfrentar*> 7 *B infrm.* falta de entendimento; confusão, briga <*aquele recado do vizinho provocou um g. danado*> 8 *B infrm.* relação extraconjugal <*há anos tem um g. com a secretária*>”. (p. 1419)

Gamar = “*B infrm.* ficar encantado, apaixonar-se, vidrar <*já nas primeiras páginas gamou pelo livro*> <*viu a garota e gamou no mesmo instante*>”. (p. 1423)

Garanhão = “2 *p.metf.* diz-se de homem muito dado a mulheres; femeeiro”. (p. 1427)

Garfada = “3 *B infrm.* furto, roubo <*o pênalti não existiu, foi uma tremenda g. do juiz*>”. (p. 1428)

Garganta = “4 *p.metf.pej.* a mentira, a bravata, a jactância de um fanfarrão <*disse que podia tudo, mas era tudo g.*> 12 *infrm.* diz-se de ou pessoa que conta vantagens, bravatas ou mentiras”. (p. 1429)

Girafa = “2 *p.ana. infrm.* indivíduo alto e/ou de pescoço comprido”. (p. 1453)

Gringo = “1 *B infrm. pej.* indivíduo estrangeiro, esp. quando louro ou ruivo, diferente do padrão mais encontrado no país”. (p. 1484)

Judas = “1 *p.metf.* indivíduo que trai a confiança de outrem; traidor”. (p. 1688)

Lelé = “*B CAB infrm.* que ou aquele que age insensatamente, apresentando sinais de loucura; doido, biruta, maluco”. (p. 1739)

Muambeiro = “(1899 cf. CF) *B infirm.* 1 indivíduo que, por profissão ou para equilibrar suas finanças, se dedica ao comércio de bens, contrabandeados ou não, sem pagar impostos 1.1 aquele que faz ou passa muamba 2 aquele que espolia por meio de fraude; trapaceiro (subst.), tratante (subst.) USO por volta de 1990, a pal. vem caindo em obsolescência (exceto no sentido estrito de ‘contrabandista’), preterida por *sacoleiro*”. (p. 1971)

Muquirana = “3 *SP infirm.* que ou aquele que se mostra sovina; avarento, mesquinho”. (p. 1981)

Nanico = “(1836 cf. SC) 1 que ou aquele que tem a aparência, a estatura de um anão 3 *infirm.* pequeno, de pouca expressão <*empresa n.*>”. (p. 1993)

Natureba = “(c1985) *B infirm.* diz-se de ou praticante ou defensor da alimentação natural ETIM *naturista* + *eba*, com troca de suf., com valor depreciativo”. (p. 1998)

O.K. = “1 expressa aprovação, assentimento, concordância; sim, certamente 2 bom, justo, apropriado <*o médico disse que ele está o.k. agora*> <*ele foi o.k. com você*> <*essa roupa está o.k. para a festa*>”. (p. 2056)

Otário = “(sXX cf. AGC) *B infirm.* diz-se de ou indivíduo ingênuo, tolo, inexperiente”. (p. 2090)

Parasita = “2 *pej.* diz-se de ou indivíduo que vive a custa alheia por pura exploração ou preguiça” (p. 2131)

Patavina = “(1858 cf. MS) coisa alguma; nada <*não aprendi p. do que você disse*>”. (p. 2148)

Pato = “3 *infirm.* indivíduo tolo, parvo”. (p. 2149)

Penetra = “(1881 cf. CA) 3 *B infirm.* que ou aquele que, sem ser convidado ou possuir ingresso, entra em festas, reuniões, teatros etc.”. (p. 2176)

Pirralho = “(1899 cf. CF) menino, guri, criança ETIM orig.obsc.”. (p. 2226)

Porre = “(sXX cf. AGC) *B infirm.* 1 estado de bêbado; bebedeira, embriaguez <*não é doença, aquilo é p. na certa*> 2 *p.ext.* aquilo que é tedioso (pessoa, coisa ou acontecimento) <*o tio dela é um p.*> <*a festa estava um p.*>”. (p. 2265)

Quadrado = “18 *fig. B infirm.* diz-se de ou pessoa antiquada no pensar, retrógrada, de mentalidade pouco evoluída”. (p. 2342)

Sacoleiro = “*B infm.* diz-se de ou pessoa que se dedica à venda domiciliar ou em locais de trabalho de mercadorias ger. populares, como roupas, bijuterias e produtos eletrônicos <comerciante s.> <proibiram a entrada dos s. na repartição>”. (p. 2493)

Trouxa = “9 que ou quem é facilmente iludido ou ludibriado; tolo”. (p. 2778)

Xereta = “(sXX cf. AGC) *B infm. pej.* 1 que ou quem participa de forma invasiva ou inadequada na vida alheia ou em assuntos particulares; bisbilhoteiro, intrometido”. (p. 2895)

Xilindró = “(1881 cf. CA) *B infm.* m.q. CADEIA ETIM orig.obsc.” (p. 2896)

Os exemplos selecionados, que figuram no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e que são, comumente ouvidos/falados pelos usuários da nossa língua nas diversas regiões brasileiras, bem como propagados por meios de comunicação (FUSARO, 2001), corroboram nossa tese de que é a comunidade linguística que legitima a validade de uso, de variação e de possíveis mudanças em nosso léxico, que elevam ao *status* de linguagem comum uma gíria.

Nesse ponto, cumpre esclarecermos que todos os vocábulos selecionados, até onde os registros apontam, tiveram sua entrada na língua, via uso como gíria, passando ao uso como linguagem comum, em um processo de mudança linguística caracterizado, utilizando os termos de Weinreich, Labov e Herzog (2006), como meios alternativos de dizer “a mesma coisa”, em um processo no qual estão conjuntamente disponíveis a todos os membros (adultos) da comunidade de fala.

Isso denota que a passagem de grupo restrito ao uso informal/comum/familiar demonstra que sua dicionarização como linguagem informal ratifica uma alteração por parte dos usuários em suas escolhas/seleções linguísticas, o que contribui para a ampliação do nosso léxico. Ou seja, os exemplos dicionarizados expostos encaminham para uma perspectiva na qual a forma culta correspondente coocorre com a gíria, agora não mais restrita, sob a forma de linguagem informal/comum/familiar.

Vale frisarmos, também, que a gíria, como salienta Trask (2004), é uma forma linguística informal, sua adoção pela comunidade linguística pressupõe sua passagem de língua restrita à língua comum, disseminando-se entre os usuários da língua, com aceitação por essa comunidade, resultando em uso geral e irrestrito como linguagem informal/comum/familiar, o que corrobora a noção de Preti (2006) de que a gíria se

incorporou a algumas variedades de registros e dialetos sociais, podendo inclusive ser utilizada por falantes cultos.

Nesse aspecto, é relevante observarmos que uma gíria é expressão de grupo, normalmente com alto grau de estigmatização, que pode perder sua característica de uso restrito, passando ao uso comum com menor estigmatização. Em razão desse processo, como nos exemplos constantes do Dicionário Houaiss, uma gíria pode inserir-se no âmbito da língua informal/comum/familiar e, a partir do aceite da comunidade linguística, já classificada como linguagem comum, passar até a um uso mais formal, chegando mesmo a figurar como uso culto.

Preti (1989) relata que o uso constante e crescente da gíria na linguagem urbana demonstra como esse vocabulário de origem e marca popular transita livremente pelos contextos cultos, sendo, muitas vezes, bem aceito. Isso pode comprovar que a gíria, ao passar de um uso restrito para um uso informal, não terá sempre necessariamente um uso informal, ou como observa Preti (1989, p. 163), “a crescente aceitação dos vocábulos gírios acaba por enfraquecer gradativamente a resistência natural dos falantes cultos em empregá-los em situações mais formais da linguagem falada ou escrita”.

Dessa maneira, a aceitação de linguagem informal assumida por alguns vocábulos gírios denota seu aceite pela comunidade linguística em geral e aponta para um uso por pessoas caracterizadas como cultas, com escolaridade alta, revelando uma possibilidade de utilização, até mesmo na norma culta, desses termos antes considerados de uso restrito.

Considerações finais

Podemos compreender que todas as expressões que fazem parte do cotidiano de um grupo, de um povo, de uma determinada região ou de um grupo social consistem em algo importante para a cultura, nos estilos destes indivíduos que as assimilam gradativamente durante sua vida, constituindo falares bem peculiares aos grupos dos quais fazem parte.

Nessa perspectiva, conforme nos assevera Preti (2006, p. 255), “é preciso sempre ter em mente que as transformações linguísticas, mesmo no caso do léxico, estão sujeitas ao fenômeno do *prestígio social da linguagem*”. Assim, a língua deve ser considerada como um fenômeno sociocultural, em que existe uma grande variedade de raças e culturas que se misturam difundindo seus valores e tradições, isto é, os indivíduos, independente de sua

região ou classe social, fazem o uso de uma linguagem própria do grupo que possibilita as relações entre eles.

Nesse ponto, Travaglia (2003) destaca que a língua não é algo rígido, mas algo que se modifica com o passar do tempo. No caso da gíria, Terra (2001) reitera que ela, por ser uma variante da língua, também sofre evolução, já que constantemente surgem novas gírias e outras desaparecem. Para os dois autores, o fato de surgirem novas gírias e, ao mesmo tempo, outras desaparecem ocorre numa relação própria de sobrevivência da língua, atestada pelos próprios usuários, principalmente quando as adotam para o uso informal, fazendo-as migrar do uso restrito inicial.

Silva e Moura (2000) estabelecem que

a variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam numa região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. (SILVA E MOURA, 2000, p. 27-8)

Desse modo, é necessário que o entendimento das diferenças linguísticas, bem como o respeito a elas, exista, incluindo-se a gíria, historicamente tão discriminada como meio de linguagem, ou seja, que variações na língua não sofram preconceitos quando de sua implementação pelos usuários, uma vez que elas desempenham papel fundamental para mudanças na língua e constante renovação tanto nos aspectos fonomorfo sintáticos quanto nos léxico-semânticos, e as gírias desempenham importante papel nesse processo.

É importante indicarmos que a temática carece de mais pesquisas, a fim de se obter um panorama mais efetivo da circulação das gírias no Português Brasileiro e de seu processo de variação e de mudança, passando, muitas vezes, ao *status* de língua comum, podendo chegar até ao uso formal-culto, como salientamos neste artigo; no entanto, como observa Preti (2006), os pesquisadores, em particular os linguistas, não têm tido um interesse maior pelo estudo da gíria.

Por fim, reiteramos a posição de Preti (2006), que aponta ser “hoje, o maior desafio dos pesquisadores do assunto” a gíria comum, isto é, a descaracterização do signo grupal e a conseqüente dispersão desses vocábulos na linguagem comum, tendo seus verbetes, conforme explicitamos, referidos em dicionários, como o Houaiss, com a acepção de linguagem informal. Preti (2006, p. 246) também coloca que “alguns linguistas mais ortodoxos chegam a

negar a esses vocábulos, nesse estágio, a própria condição de gíria, preferindo aceitá-los como vocábulos comuns”.

Referências bibliográficas

ALKMIN, T. Sociolinguística — Parte I. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 21-47

BIDERMAN, M. T. C. **Análise de dois dicionários gerais do Português Brasileiro contemporâneo**: o Aurélio e o Houaiss. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 5. p. 85-116, 2002.

CAMACHO, R. G. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, C. e ABRAÇADO, J. (org.) **Português brasileiro**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 55-65.

DUBOIS, J. (org.) **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973. 653p.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FUSARO, K. **Gírias de todas as tribos**. São Paulo: Editora Panda, 2001. 157p.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 391p.

MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 291-316

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. 168p.

MATTOSO CAMARA JR, J. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986. 262p.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

PRETI, D. **A gíria e outros temas**. São Paulo: Edusp, 1984. 150p.

PRETI, D. Norma e variedades lexicais urbanas. In: CASTILHO, A. T. de (org.) **Português culto falado no Brasil**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 157-168.

PRETI, D. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. v. 4, p. 241-255.

PRETI, D. **Dicionários de gíria**. São Paulo: Alfa, 2000, n. 44, p. 57-73.

SILVA, F. da e MOURA, H. M. de M. **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis/SC: Insular, 2000. 128p.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997. 86p.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004. 368p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003. 245p.

WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 151p.

Práticas discursivas e identitárias em *blogs* femininos

Leila Karla Morais Rodrigues Freitas*

Resumo: Face à relevância que a problemática da(s) identidade(s) goza nos dias atuais, em decorrência da emergência de novas práticas discursivas viabilizadas pelos ambientes virtuais, este trabalho visa abordar os processos de produção identitária e os modos de constituição do sujeito, configurados discursivamente em *blogs* femininos. Acredita-se que o rastreamento e a análise dos discursos que a mulher faz circular sobre si mesma contribuirão para uma compreensão mais acurada acerca da mulher contemporânea. Pretende-se ainda aludir à questão das condições de produção que possibilitam a aparição de novas práticas/discursos sobre a identidade feminina nesse momento autorizando a mulher a adentrar na ordem do (desse) discurso, considerando a relação entre discurso, história e memória. Para tanto, reportamo-nos ao Método Arqueológico de Foucault que consiste basicamente na descrição do modo como os saberes de uma época se formam, determinando as condições de instituição de “verdades”.

Palavras-chave: *Blog*; Identidade; Prática discursiva; Mulher; Pós-modernidade.

Abstract: Given the relevance of the identity (ies) issue (s) enjoys these days, due to the emergence of new discursive practices made possible by virtual environments, this paper aims to address the processes of production and modes of identity formation of the subject, discursively configured on women's blogs. It is believed that the tracking and analysis of the discourses that circulate about the woman herself will contribute to a more accurate understanding about the contemporary woman. This work also reports on the conditions of production that enable the emergence of new practices / discourses about female identity at this time allowing a woman to enter the (that) debate speech, considering the relationship among discourse, history and memory. In this sense, Foucault's Archaeological Method is here explored, which basically describes how knowledge of a such time is constructed, determining the conditions for "truth" imposition.

Keywords: Blog; Identity; Discursive practice; Woman; Postmodernity.

1. Considerações iniciais¹

A identidade é uma das questões mais em voga na atualidade. A então denominada pós-modernidade — imponente — impetrou mudanças radicais em todas as esferas sociais, incidindo-se, inclusive sobre o campo pessoal. Assim sendo, o indivíduo pós-moderno teve a sua vida alterada sensivelmente, tendo que se adaptar aos modelos recém-estabelecidos — o que constitui, grosso modo, um desafio considerável.

* Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Membro integrante do Grupo de Estudos do Discurso da UERN (GEDUERN). E-mail: leila.km@hotmail.com. Artigo produzido em Outubro de 2010.

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa que teve início em 2009 e que ainda se encontra em andamento.

Nesse cenário em que a re(des)construção parece ser a palavra de ordem, o sujeito que se nos apresenta não é mais o mesmo de outrora. Aquele indivíduo uniforme, centrado e ‘dono de si’ deu lugar a um sujeito cindido, múltiplo, incompleto, na condição de eterno devir. A ideia do sujeito cartesiano, embora ainda remanescente no seio social ainda hoje, sobretudo nas entranhas das estruturas de poder por meio das instituições sociais, não tem mais o respaldo que tivera no passado. Atualmente, as evidências apontam para um movimento de descentramento do sujeito.

Em virtude da impossibilidade de estabilização, unificação, o sujeito da pós-modernidade ou modernidade tardia é um sujeito muito mais complexo, incalculavelmente mais diverso que aquele. É consenso hoje entre os estudiosos a prerrogativa de que na contemporaneidade vivencia-se o que se convencionou chamar de “crise de identidade”. De acordo com Hall, tal crise se assenta fundamentalmente no fato de que: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (2006, p. 7).

Vale ressaltar que, aqui, quando falamos em identidade, não estamos pensando-a enquanto entidade eminentemente social, tomada em sua acepção sociológica, fundamentalmente próxima da noção “vulgar” de papel social². Se assim o fizéssemos estaríamos nos remetendo a uma categorização na qual a identidade assume um caráter prescritivo, fixo, estável. A discussão que ora estabelecemos se orienta num sentido exatamente contrário. Nossa concepção é a de que ela é uma entidade cambiante, volátil, erigida no e pelo discurso, tomado como prática (discursiva) social.

Partindo da premissa, acima referendada, de que a identidade não é um todo coeso, tampouco um *a priori*, mas, longe disso, uma espécie de *devir*, este trabalho visa abordar os processos de produção identitária e os modos de constituição do sujeito feminino no *blog*, configurados discursivamente. Acredita-se que o rastreamento e a análise dos discursos que a mulher faz circular sobre si mesma contribuem para a identificação de algumas das identidades femininas encenadas em nossos dias e, por conseguinte, para uma compreensão

² A utilização do termo vulgar para alusão à noção de papel social não está aqui imbuída de qualquer conotação pejorativo-depreciativa. A opção pelo seu emprego se deu, tão-somente em virtude da certa dose de popularidade sob a qual este goza. Longe de nós empreendermos qualquer atitude no sentido de subjugar esta ou aquela corrente teórica e/ou ciência. No caso em questão, papel social associado à identidade social corresponde a uma categoria analítica que difere da linha adotada neste trabalho, atrelada preferencialmente à Análise do Discurso.

mais acurada acerca da mulher contemporânea, a partir de quem ela mesma diz ser. No artigo alude-se ainda à questão das condições de produção que possibilitam a aparição de novas práticas/discursos sobre a identidade feminina nesse momento, autorizando a mulher a adentrar na ordem do (desse) discurso, considerando a relação entre discurso, história e memória. Para tanto, reporta-se ao Método Arqueológico de Michel Foucault que consiste basicamente na descrição do modo como os saberes de uma época se formam, determinando as condições de instituição de “verdades”.

A título de esclarecimento, este trabalho está ancorado no edifício teórico da Análise do Discurso francesa, especialmente nas discussões travadas por Foucault (1998a; 1998b; 2005); Carvalho (2008); Orlandi (2002) e Fernandes (2005). No prumo multidisciplinar, as discussões de Hall (2006; 2009); Bauman (2005); Schittine (2004); Lobo (2007) e Santaella (2007) encorpam nossa abordagem. Compõem o *corpus* deste trabalho 02 (dois) dos quatro *blogs* pesquisados na ocasião da produção do nosso TCC da Graduação em Letras, donde extraímos excertos que, a nosso ver, figuraram como subsídios relevantes aos objetivos analíticos que ora nos movem. Os resultados, embora minimamente ilustrativos, (re)afirmam a hipótese central levantada aqui, a saber, de que o *blog* figura como *locus* privilegiado na contemporaneidade para a produção identitária, sobretudo para as mulheres que encontram nele uma possibilidade efetiva de se constituírem enquanto sujeitos de si.

Quanto à estrutura, este trabalho está disposto em quatro tópicos. No primeiro deles discorre-se sobre a natureza do Ciberespaço, espaço onde se erige o *blog*. No segundo, discute-se em que medida o *blog* pode ser concebido como uma prática discursiva identitária. Posteriormente, aborda-se a questão de como se inscreve a identidade feminina no *blog*. No ensejo, alude-se de modo bastante breve a problemática de gênero, com destaque para o papel histórico da mulher na sociedade. Por fim, o último tópico é destinado às análises propriamente ditas, estando nele apresentados os recortes que perfazem o *corpus* deste trabalho. Somam-se a isso, algumas considerações que tomamos não como palavras finais, mas adicionais ao conjunto de toda a discussão.

2. Da natureza do Ciberespaço

O Ciberespaço apresenta-se, na atualidade, como uma das manifestações mais emblemáticas da denominada pós-modernidade. Erigido sob o viés da virtualidade – uma

categoria traçada num âmbito diferente do real – o Ciberespaço consiste num espaço alternativo de sociabilização, efetivado graças à internet – no qual os indivíduos podem firmar relacionamentos de toda sorte; relacionamentos estes jamais possíveis antes do seu advento. De fato, o ambiente virtual representa para o indivíduo um lugar por excelência onde podem ser construídas outras relações sociais, agora, porém, sem a preocupação com os limites fronteiriços e/ou territoriais. Talvez seja essa a principal razão pela qual tantas pessoas têm aderido à participação nesse espaço. Nele, os usuários dispõem de muito mais liberdade que em sua esfera da vida real. O tempo e o espaço possuem uma outra conotação, de modo que não se precisa estar necessariamente próximo, face-a-face com o outro para que se estabeleça uma ligação, para que o encontro entre afins seja efetivado.

Para além disso, o Ciberespaço viabiliza a coexistência de uma vida paralela ao indivíduo que, uma vez imerso nesse universo, passa a protagonizar situações, dar vida a “personagens” e, para tanto, precisa assumir identidades, sejam elas individuais e/ou coletivas. Tais identidades, por seu turno, tanto podem coincidir com as suas identidades “reais”, encarnadas no âmbito da sua vida “física”, como podem ser completamente distintas, fruto da criação, de sua imaginação – haja vista que no Ciberespaço abre-se possibilidade para tal.

Nessa perspectiva, o ambiente virtual favorece o surgimento de práticas discursivas inovadoras que dão vazão a estatutos alternativos de identidades e singularidades, promovendo, dessa forma, uma verdadeira revolução no que tange aos processos de constituição dos sujeitos. Em harmonia com o que vimos discutindo, Lúcia Santaella, exímia estudiosa no assunto, nos lembra que:

(...) a novidade do ciberespaço não está na transformação de identidades previamente unas em identidades múltiplas, pois a identidade humana é, por natureza, múltipla. A novidade está, isso sim, em tornar essa verdade evidente e na possibilidade de encenar e brincar com essa verdade, jogar com ela até o limite da transmutação, da metamorfose; enfim, da “mutamorfose” identitária (SANTAELLA, 2007, p. 97).

A aceitação desse novo ambiente – o Ciberespaço – enquanto veículo de existência em outra esfera (a virtual) parece ser incontestável. Prova disso é número expressivo de adesões à rede que cresce a cada dia. São milhares de pessoas em todo o mundo que se mantêm conectadas pelos delicados fios da internet. Muitas delas, não apenas acessam-na,

como ferramenta de propagação e busca do conhecimento, mas participam ativamente desse novo universo de diversas formas. São exatamente essas pessoas – hoje aos milhares – as verdadeiras responsáveis pelos fenômenos que se transformaram as várias modalidades de expressão dispostas na rede, tais como os sites de relacionamentos, os *chats* e os *blogs* ou *Ciberdiários*, objeto específico da nossa análise, ao qual nos deteremos doravante.

3. Do *blog* como prática discursiva identitária

O *Weblog* é um dos dispositivos de maior destaque no interior da *Blogsfera*³. Surgido em meados dos anos noventa, o *blog*, como é popularmente conhecido, vem, gradativamente, crescendo em número de usuários. Grosso modo, ele responde por um diário – mesmo sob a lápide virtual, – o que nos remete logo à ideia de intimidade, de privacidade. E é nesse prisma que ele é conceituado, conforme nos diz Schittine (2004), sobretudo na sua gênese, quando se destinava à escrita de foro privado, pessoal, sendo, por muito tempo tido como uma espécie de continuidade do diário tradicional, escrito à mão no papel.

Ante o exposto, partimos da proposição de que o *blog* é um lugar de exercício de/para a constituição identitária, que se realiza via discurso, sempre entendido como prática (discursiva) como nos assevera Foucault (2005). Ademais, a impessoalidade que caracteriza as relações na interface do computador, antes de inibirem, sugere a emergência de (novos) estatutos de subjetividade na medida em que, no universo virtual, o diarista pode travestir-se de formas variadas, misturando elementos verídicos a elementos ficcionais. Entretanto, mesmo nesses casos em que o limite entre o real e a fantasia é bastante tênue, segundo Schittine (2004) é sempre possível flagrar aspectos “essenciais” da subjetividade, componentes identitários contidos nessa *pensata*.

No universo blogueiro, por exemplo, o ciberdiarista exerce sua(s) identidade(s) das mais variadas formas. Ora ele é autor, ora se faz leitor – quando se insere nas “redes de segredo”. Além do fato de que ele pode ainda integrar diversos diários virtuais concomitantemente, consoante suas áreas de interesse e/ou atuação. A título de ilustração, há diaristas que mantêm paralelamente dois, três ou até mais *blogs*, bem como há aqueles que

³ *Blogsfera* é o termo utilizado por alguns estudiosos, tais como Schittine (2004) para referir-se ao universo onde se situam os *blogs* no interior das malhas da internet, ou, melhor dizendo, do Ciberespaço.

colaboram com a escrita de blogs coletivos, alimentados por várias pessoas que, na grande maioria das vezes sequer se conhecem fora dos muros digitais.

Ainda a despeito do *blog*, é importante salientar que o *blog* é um fenômeno tipicamente feminino, conforme nos afere Schittine (2004), apesar de contar com a adesão de homens e mulheres de faixas etárias e perfis diferentes. Nele, comumente as/os escreventes expõem aspectos de sua vida, (re)inventam-se, revelando facetas (reais) ou, no mínimo, verossímeis de si. O argumento defendido pela pesquisadora Luiza Lobo nos soa contundente nesse aspecto. Para a autora, “o *blog* é o palco onde se ensaia a mudança num teatro de novas identidades” (2007, p. 117).

4. Da inscrição da identidade feminina no *blog*

A hipótese central sobre a qual nos ancoramos neste trabalho é de que o *blog* consiste em um *locus* proeminente para a constituição de novas práticas discursivas na pós-modernidade, através das quais os indivíduos, paulatinamente, se constituem enquanto sujeitos e embrenham-se na produção de identidades e subjetividades.

Esse argumento se torna ainda mais sólido se pensado em relação à mulher, cuja identidade tem na renegação seu traço mais distintivo. A mulher, como se sabe, carrega em seus ombros as marcas da exclusão e da sujeição, de modo que por longas décadas teve sua voz calada, seu discurso silenciado. Sua história, como bem nos lembra a feminista Joan Scott (1995) fora, durante muito tempo, preterida pela História Oficial ancorada na lógica patriarcal — ganhando visibilidade somente com a eclosão do movimento Feminista na década de 60. A partir desse momento, novas práticas discursivas foram postas em cena acerca da mulher no intuito de desestabilizar velhos discursos que alicerçavam a identidade feminina até então e, com isso, produzir novos sentidos em torno do “ser mulher”.

Nesses termos, o *blog* emerge como um espaço alternativo onde a ela (a mulher) é facultada a fala, o discurso, a “escolha”⁴ dos perfis identitários com os quais estabelece uma relação de identificação por si mesma e com os quais pretende que sua imagem seja associada. Assim sendo, nosso olhar se volta(rá) para os modos pelos quais a identidade — ou melhor, identidades — é(são) inscrita(s)/circunscrita(s) no *blog* pela mulher nessa conjuntura histórico-

⁴ O fato de termos grafado o termo escolha entre aspas se deve a nossa compreensão, respaldada nas considerações teórico-conceituais de Foucault sobre a relação entre o sujeito e o discurso, para quem o sujeito não é jamais livre em sua completude, posto que seja o discurso que o constitui e não o inverso.

social que atende pelo nome de pós-modernidade. Interessa-nos, aqui, não fazer uma espécie de catalogação dos perfis identitários mais recorrentes na *blogsfera*, mas discutir as condições postas nesse momento específico que possibilitam a emergência da (dessa) prática discursiva e agendamento identitário da/para e pela mulher.

5. Análise do corpus

Passamos agora a analisar a inscrição identitária feminina no *blog* mediante o discurso, guiados pelas prerrogativas conceituais acerca das quais vimos discorrendo até então. Nossa análise conta com 02 (dois) *blogs* femininos, selecionados dentre os 04 (quatro) sobre os quais nos debruçamos na nossa pesquisa atinente ao TCC da Graduação. À guisa de informação, a pesquisa teve duração de 06 meses, ao longo dos quais, tomamos como objeto de investigação, conforme já dissemos, 04 *blogs* mantidos por mulheres. Resultou dessa pesquisa nossa produção monográfica. Partindo das análises empreendidas na citada Monografia, sobretudo dos elementos que, aos nossos olhos, figuram como os mais significativos frente aos aspectos enfocados aqui, optamos por fazer esse recorte, donde nos utilizamos apenas de 02 desses Ciberdiários, crendo ter podido equacionar de modo satisfatório os dois trabalhos (o Monográfico e o Artigo) sem ferir em essência nenhum deles. Damos fê que os *blogs*, ora eleitos, representam uma amostra significativa de elaborações identitárias femininas configuradas discursivamente nos dias de hoje.

Blog 1 – Eu queria ser Amélia



Figura 1

Nesse primeiro *blog*, nossa observação parte do seu título. “Eu queria ser Amélia” nos chama atenção *a priori* pela referência à figura de Amélia, mulher cujo nome fora homenageado com uma letra de música⁵ no Brasil nos anos 1940 e que, mesmo meio século depois continua sendo (re)cantada por diversos artistas. Amélia, encenada na canção do compositor Ataulfo Alves, representava o arquétipo da mulher⁶ apregoado até aproximadamente meados do século XX; uma mulher submissa, subserviente, devotada unicamente às questões do lar, à família e ao esposo. Um modelo de mulher silenciada e silenciosa que era capaz de sobreviver aos piores infortúnios em nome da preservação do seu matrimônio, pelo zelo do bom nome da família.

O fato é que até hoje o nome de Amélia é citado como exemplo de mulher a ser seguido, significando uma tentativa de perpetuação do discurso patriarcal ocidental para quem a mulher deveria viver para o casamento e para a manutenção do lar. Esse discurso, no entanto tem sido redimensionado, sobretudo após a luta encabeçada pelo Movimento feminista que luta arduamente a fim de desconstruir essa proposição.

O discurso da “Amélia”, capturado de outras esferas e reconfigurado na blogosfera soa, no mínimo intrigante, haja vista sua veiculação num espaço de expressão tão pós-moderno como a internet. A princípio, imaginamos logo que se trataria de um *blog* “machista”, pautado na paradigmática divisão dos sexos e dos papéis sociais deles resultantes. Todavia, preconceitos à parte, passemos à análise das outras partes que o constituem.

⁵ A letra da música, intitulada *Ai que saudade de Amélia*, data de 1941. Sua composição atribui-se a Ataulfo Alves.

⁶ Não se conhece ao certo a origem dessa tal Amélia. Segundo informações de terceiros, Amélia fora uma carioca, residente do subúrbio do Realengo, no Rio de Janeiro, empregada doméstica da já falecida cantora Aracy de Almeida e que, por tanta dedicação, fora digna dessa honraria. As informações da nota anterior e dessa foram retiradas do site *samba-choro* cujo endereço é: <http://www.samba-choro.com.br/s-c/tribuna/samba-choro.0107/1226.html>

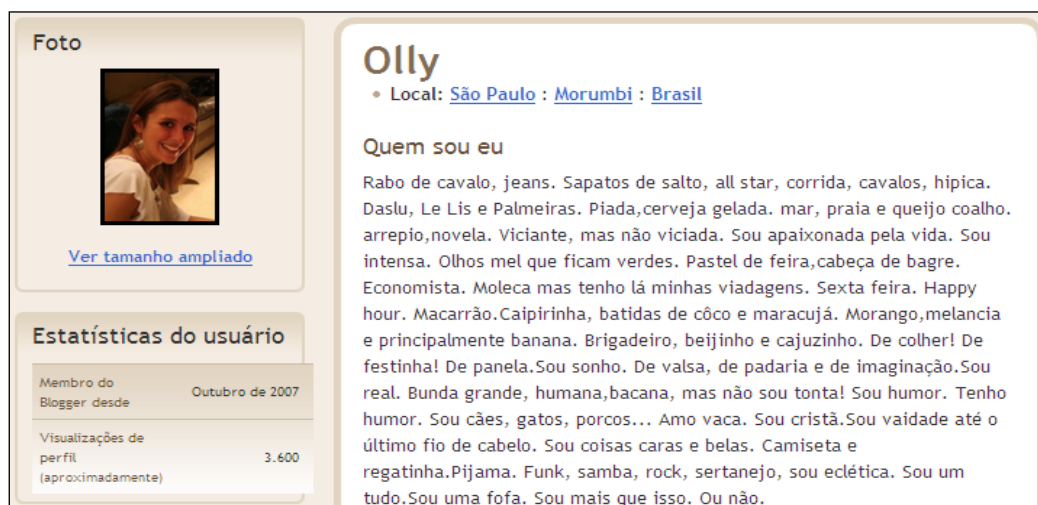


Figura 2

Na figura 2, ainda do *Blog* da Amélia, o perfil apresentado pela blogueira não corrobora com as expectativas emergidas a partir da denominação do seu site. Em consonância com a imagem da “Amélia”, apenas alguns fragmentos, algumas fagulhas de apontamentos vagos. Em contrapartida, a “identidade feminina” que nos é apresentada é uma identidade paradoxal, ou melhor dizendo, são identidades contrastantes, plurais. Olly, como se apresenta a autora do “Eu queria ser Amélia” faz menção a diversas circunstâncias de sua vida, dos eventos mais corriqueiros aos mais inusitados. A partir de sua voz, suas preferências e repúdios são negociados. Os dilemas da mulher moderna, imersa num mundo marcado pela dinamicidade das relações nos são apresentados. Olly parece captar o que Hall (2006) e Bauman (2005) já haviam percebido acerca da construção identitária como algo sempre inconcluso.

Sua(s) identidade(s), nesse sentido, inscrevem-se, flutuam no imenso emaranhado que compõe as teias das relações sociais. Suas falas advêm de diversos lugares, conforme suas posições-sujeito assumidas a cada momento, de modo que, ora ela deixa falar a profissional – economista no caso – com seus anseios e angústias peculiares, ora deixa falar a “moleca” como ela mesma se refere que ainda mantém traços de criança, que gosta de diversão e ora fala ainda a esposa.

No que tange à identidade “esposa” é que parece residir o elemento mais conflitante no convívio das suas identidades. Olly sinaliza certa dificuldade em administrar todas elas. A impressão que Olly nos transmite é de que o título do seu blog expressa muito mais que um

fato concreto – no caso um ser “Amélia” de acordo com as premissas que o termo denota – representando antes disso um desejo. Um desejo de reviver aquela época em que as mulheres dispunham de todo o seu tempo em casa. Um tempo que, se comparado ao de hoje, é tido como mais “apaziguador” em virtude do próprio estilo de vida da época, uma vez que hoje a mulher conta com uma sobrecarga de exigência. A mulher pós-moderna não se livrou das funções domésticas, mas pelo contrário aglutinou-as a muitas outras nas outras esferas da vida sociocultural. .

Cabe ressaltar que, esse paradoxo expresso por Olly reflete sua inserção em diferentes correntes discursivo-ideológicas que, uma a uma apresenta suas próprias contradições internas. Além disso, seu desejo tímido de retorno ao passado não se trata de um discurso inaugural, mas pelo contrário, resvalam discursos já circundantes, erigidos a partir de uma série de outros discursos que compõem as correntes discursivas que versam sobre o feminismo, sejam no sentido de “defendê-lo” ou de “condená-lo”. Como um discurso Outro, ele resulta de movimentos realizados no interior da própria corrente que, uma vez tomada em seu caráter híbrido, embarga movimentos contraditórios, conflitos e rupturas.

Blog 2 - **Toda mulher precisa**

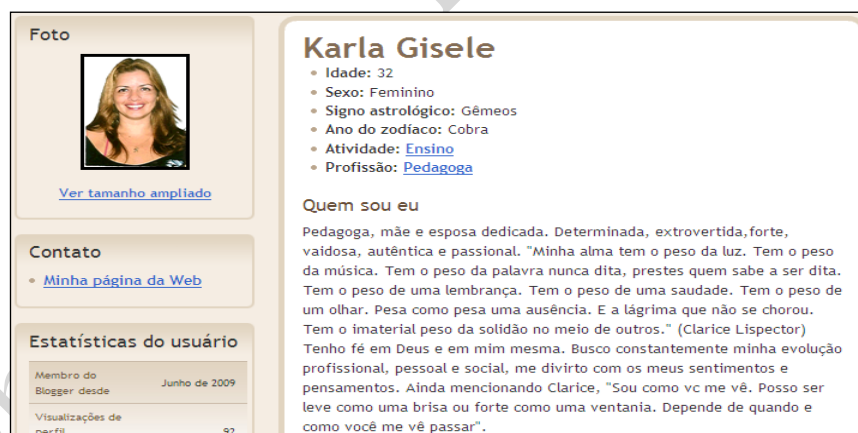


Figura 3


No segundo *blog*, o título mais uma vez desperta nossa atenção, parecendo-nos, no mínimo bastante sugestivo. Além de suscitar a curiosidade, sobretudo dos sujeitos que se sentem pertencentes ao universo identitário feminino, ele reporta-nos a uma ideia de “mulher” una, singular, genérica. Sua denominação se apresenta para o público como uma espécie de fórmula mágica, como se tudo de que qualquer mulher precise ou deseje saber, falar pudesse ser elencado num só espaço, naquele espaço para sermos mais precisas. Ao fazer uso dessa estratégia a blogueira Karla Gisele — como assim se nos apresenta — ignora a possibilidade

de diversificação no constructo identitário da “mulher”, negociando uma visão monolítica similar a corrente na sociedade e divulgada pelo paradigma patriarcal já discutido em momento anterior.

Além desses elementos visuais que imprimem uma marca pessoal ao *blog*, encontramos o texto prescritivo que atesta o blog como um espaço voltado para a mulher moderna, daí a apresentação dos múltiplos “domínios” da mulher. Isso, a nosso ver, constitui um paradoxo que reflete as inúmeras influências discursivas às quais a blogueira, enquanto sujeito discursivo imerso no seio da sociedade está submetida. Seu discurso revela o pertencimento a mais de uma rede discursiva, o que traduz-se, grosso modo, em certo conflito, soando-nos como contradição. Na verdade, ora Karla parece-nos inscrever-se e inscrever suas consortes “mulheres” num universo uniforme, monolítico semelhante ao arquétipo ainda tão apregoado socialmente, ora parece-nos caminhar em sentido inverso, inscrevendo a feminilidade num constructo outro, a saber, no constructo da modernidade, plural, cambiante, dinâmico, móvel.



Foto



[Ver tamanho ampliado](#)

Contato

- [Minha página da Web](#)

Estatísticas do usuário

Membro do Blogger desde	Junho de 2009
Visualizações de perfil	92

Karla Gisele

- Idade: 32
- Sexo: Feminino
- Signo astrológico: Gêmeos
- Ano do zodíaco: Cobra
- Atividade: [Ensino](#)
- Profissão: [Pedagoga](#)

Quem sou eu

Pedagoga, mãe e esposa dedicada. Determinada, extrovertida, forte, vaidosa, autêntica e apaixonada. "Minha alma tem o peso da luz. Tem o peso da música. Tem o peso da palavra nunca dita, prestes quem sabe a ser dita. Tem o peso de uma lembrança. Tem o peso de uma saudade. Tem o peso de um olhar. Pesa como pesa uma ausência. E a lágrima que não se chorou. Tem o imaterial peso da solidão no meio de outros." (Clarice Lispector)

Tenho fé em Deus e em mim mesma. Busco constantemente minha evolução profissional, pessoal e social, me divirto com os meus sentimentos e pensamentos. Ainda mencionando Clarice, "Sou como vc me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania. Depende de quando e como você me vê passar".

Figura 4

No excerto 4 novamente é flagrante a contradição da “fala” da escrevente. Mediante sua auto definição, Karla Gisele delinea seu perfil a partir de diversas referências, remetendo dessa forma ao enquadramento identitário numa vertente de feminilidade multiforme, em diferentes jeitos de “ser feminino”, anulando quase que por completo a premissa negociada logo no princípio do seu espaço que proclamava a ideia de unidade identitária de gênero.

Além da contradição perceptível na produção do(s) seu(s) discurso(s), nos parece clara a disposição funcional do *blog* para a escrevente. Ela o utiliza exatamente como sugeríamos no início do nosso trabalho, como um espaço destinado à prática e à propalação discursiva sobre si e sobre o mundo feminino de maneira geral, donde se evidencia, sem o dispêndio de muito esforço, a íntima relação entre os seus discursos e seus agenciamentos identitários e subjetivos.

Tanto é verdade, que Karla Gisele, aproveitando-se do espaço que dispõe no *blog*, aproveita-o para fazer uso do que Momesso (2004) denomina de *marketing* pessoal⁷. De acordo com a autora esse recurso é muito habitual na *Blogsfera* e diz respeito a mecanismos de desnudamento do sujeito. Nessa ordem, a partir dessa estratégia, a(o)s blogueira(o)s deixam desvelar suas particularidades, partículas de si como numa espécie de oferecimento de mercado, de modo que, através da representação de si, a(o) blogueira(o) estivesse lançando mão de investimentos rumo à sua aceitação junto ao seu público.

6. Considerações adicionais

Os argumentos relatados ao longo deste trabalho nos dão provas de que um novo cenário se configura na pós-modernidade, alterando, sensivelmente os modos de ser e estar no mundo. Como vimos, não há mais espaço para se falar em Identidade como entidade una. “Ao invés de pensarmos sobre identidade como a fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa (...)” Hall (2006, p. 222). A identidade, de qualquer ordem, não é inata, mas construída e reconstruída num movimento constante mediante práticas discursivas que, por seu turno, se inscrevem em relações de poder (FOUCAULT, 1998b) que as legitimam e lhes concedem sua posição na escala da hierarquia relacional.

No que respeita à Identidade Feminina, seu campo é historicamente demarcado por uma gama de “discursos de verdade” relacionados ao campo das proibições. Como ligeiramente relatado, esses discursos vêm sendo (re)constituídos através de práticas

⁷ *Marketing pessoal*, a nosso ver, se aproxima muito da proposição desenvolvida por Schittine (2004) segundo a qual, os diaristas virtuais se utilizam de mecanismos (estratégias) com vistas a alcançar a adesão do público. O que difere substancialmente nas formas de abordagem são, sobretudo, as referências. Esse conceito se aproxima ainda da noção de *ethos* discursivo embargada por Maingueneau (2008).

discursivas “possíveis” como os viabilizados pelo Movimento Feminista em curso há cerca de quatro décadas e os erigidos no *blog*, agora na contemporaneidade.

De fato, nossa hipótese central, ao que nos parece, fora confirmada. As possibilidades de constituição identitária no *blog* são inúmeras e, aproveitando-se disso, as mulheres que se aventuram no universo blogueiro, exploram ao máximo essa potencialidade. Através da “encenação” de vários “eus”, elas se transmutam, podendo vir a serem muitas ao mesmo tempo e, com isso (des)constroem, (re)afirmam ou (re)negam antigas imagens, dão relevo a outras num labor que se assemelha ao trabalho realizado para dar forma a uma colcha de retalhos. Como resultado, tem-se o entrecruzamento de diversos agenciamentos identitários nos quais as escreventes se inscrevem.

Entretanto, é importante consignarmos que, mesma aparentemente envolta em dilemas e conflitos quanto à sua elaboração identitária, não resta dúvida de que o sujeito mulher pós-moderno é absolutamente outro. Outro no sentido de que, ela convive numa época em que sua voz pode ser proferida em vários espaços sociais, diferentemente de outrora. Voltando nosso olhar perscrutador para as condições de produção tal como nos aconselha Foucault em sua *Arqueologia* (1998a), nos deparamos com a então aclamada pós-modernidade e suas novas configurações. No entanto, não podemos/devemos esquecer de que as condições ora postas não são frutos do acaso, mas sim de uma batalha inserida na esfera do discurso, que por seu turno, se insere nos jogos relacionais de poder-verdade que tudo contém.

De qualquer modo, a entrada da mulher na ordem do (desse) discurso no universo blogueiro representa um marco significativo tanto para a mulher em si quanto para os arranjos discursivos sociais em geral. Ela representa o enfraquecimento de certas forças que por tanto tempo se mantiveram intactas em sua posição hegemônica, aos moldes de uma muralha que se pretendia intransponível.

6. Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto de Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

BLOG EU QUERIA SER AMÉLIA. Disponível em < <http://www.euqueriaseramelia.blogspot.com> > acesso em 27/07/10.

BLOG DA MULHER PRECISA. Disponível em < [http:// www.todamulherprecisa.com](http://www.todamulherprecisa.com) > acesso em 28/07/10.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998a.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13 ed. 1998b.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOBO, L. **Segredos públicos**: os blogs de mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11 a 29.

MOMESSO, M. R. *Weblogs*: a exposição de subjetividades adolescentes. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso e poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

SANTAELLA, L. Subjetividade e Identidade no Ciberespaço. In: **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: ed. Paulus, 2007.

SCOTT, J. "**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**". Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1995.

SCHITTINE, D. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos

Welisson Marques*

Não penso, portanto, que a Análise do discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, inventar outras ferramentas, conceber outras Análise do Discurso (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes.

Jean Jacques Courtine

Resumo: O objetivo deste artigo é discorrer sobre procedimentos metodológicos utilizados na Análise do Discurso de linha francesa (AD). Por ser uma disciplina que não tem metodologia pronta, ao lançar mão dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que balizam as análises, o analista alça, concomitantemente, seus dispositivos metodológicos. Em outras palavras, teoria e metodologia em AD são inseparáveis. Sendo assim, explicitaremos acerca da noção de discurso a que nos referimos neste artigo, e, neste ínterim, discorreremos sobre determinados procedimentos utilizados na seleção e organização de *corpora*. Ademais, refletiremos sobre alguns avanços epistemológicos que a disciplina deverá sofrer, partindo, para tal, da abertura deixada por Pêcheux em seus últimos trabalhos, bem como da realidade dos novos suportes discursivos. Para concluir, bosquejaremos duas análises de imagens veiculadas pela mídia impressa pautando-se nos dispositivos teórico-metodológicos aqui explicitados.

Palavras-Chave: Análise do Discurso; Metodologia; Imagem; Novos Dispositivos.

Abstract: The aim of this article is to reflect about methodological procedures used in the French Discourse Analysis. As it is a theory which does not have any ready methodology, when the analyst opts for some theoretical items which will serve as basis for the analysis, he will be selecting, in this same process, the methodological devices. In Discourse Analysis, theory and methodology are inseparable. We will start presenting the notion of discourse used in this article, and, in this context, we will go ahead pointing out some procedures used in the selection and organization of *corpus*. In addition, we will reflect on the epistemological advances in which this theory might suffer, starting from the opening left by Pêcheux in his last works, and also from the reality of new discursive supports, such as the media, image and audio-visual supports. Finally, two images will be put into analysis based on the theoretical and methodological procedures presented here.

Keywords: Discourse Analysis; Methodology in DA; Image; New Devices.

* Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Breve Preâmbulo: Metodologia de Pesquisa nos estudos da Linguagem

O campo de estudos linguísticos é amplamente heterogêneo. Atualmente, inúmeros cursos de pós-graduação no Brasil que contemplam estudos nessa área apresentam uma variedade de linhas de pesquisa: estudos estruturalistas, gerativistas e filológicos; outros que abordam questões da sociolinguística, enunciação, lexicologia; estudos do texto, tipologias, gêneros; questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeiras. Ademais, e, em especial, há os estudos que abarcam a dimensão do discurso em suas mais variadas vertentes (psicanalítica, gramático-textual, histórica, etc.).

Entretanto, como foi, grosso modo, assinalado, podemos incorrer no erro de pensar haver certo fechamento desses campos. Algo impossível se se considerar que os diálogos são inevitáveis. À guisa de ilustração, é possível dentro da linguística textual, observando os parâmetros metodológicos adotados, lançar mão de critérios de interpretação voltados, por um lado, para uma linha estruturalista-gerativista ou, por outro, se situar em parâmetros discursivo-textuais. Na coleta de dados, o pesquisador pode adotar também metodologias diversas: quantitativa, apenas qualitativa ou, mesmo, reunir as duas.

Pensar em metodologia de pesquisa nos estudos linguísticos é, portanto, considerar a amplitude e heterogeneidade de teorias, conforme assinalamos acima. Destarte, como o próprio título deste artigo sugere, voltar-nos-emos para um campo específico da linguística, a saber: a Análise do Discurso (doravante AD). Porém, antes de tecermos alguns esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos utilizados no interior da AD (e em face da heterogeneidade constitutiva da área), nosso primeiro empreendimento será definir em que consiste o sintagma “Análise do Discurso”.

O discurso como objeto de análise

O termo discurso possui diferentes concepções, nenhuma fixa, nenhuma pronta, visto que o mesmo se situa no exterior da Linguística “dura”, da “verdadeira linguística” – aquela adequadamente alçada por Saussure ([1916] 1971) no Curso de Linguística Geral.

A distinção da Linguística saussuriana com a linguística da fala se dá pelo fato de Saussure delimitar o objeto de estudos do linguista, isto é a língua em si e, nesse talhe, suspender os resíduos externos envolvidos na enunciação tais como o sujeito, a história, o contexto comunicativo, a ideologia, entre outros.

Pêcheux ([1975] 1988) rompe com a noção de língua enquanto sistema ou estrutura. Para ele a língua é a materialidade do discurso que traz a ideologia em si, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia. Assim, para se chegar às noções de sujeito e sentido, dois conceitos essenciais para se compreender o discurso, este teórico demonstra inquietude diante do fato de que o significado das coisas esteja intrincado a uma concepção estruturalista e crítica, por exemplo, os semanticistas que tendem a buscar uma homogeneização semântica ignorando outros elementos envolvidos no ato enunciativo. Ele critica essas vertentes teóricas, como é o caso da semântica estrutural em que a ideologia e a história são apagadas.

Pautado em Schaff, Pêcheux nos remete à importância do sócio histórico como forma de compreensão daquilo que é efetivamente enunciado. Schaff demonstra como aspectos pragmáticos e funcionais devem ser levados em consideração quando se trata dos processos semânticos, e é justamente esse o ponto de partida para a teoria do discurso pecheutiana: reconhecer a semântica como ponto nodal das contradições e como ela está ligada à filosofia por meio do materialismo histórico marxista.

Pêcheux é norteado pela relação da língua com a história e os sujeitos falantes. E é nesse contexto que entra o materialismo histórico e a propositura de formular uma teoria que consiga explicar os processos semânticos não mais à luz da lógica-estrutural: “nessa medida, e especialmente no que diz respeito à ‘Semântica’, o estruturalismo linguístico não pode deixar de desembocar em um *estruturalismo filosófico* que tenta abarcar no explicável o resíduo inexplicável” (PÊCHEUX, *Ibidem*, p. 23).

Em comentários posteriores¹ referindo-se à “objetividade minuciosa” dos semanticistas de sua época, vemos urgir em Pêcheux aquilo que o inquieta: o que é tido como falta, deficiência, carência, ou mesmo paralisia na análise linguística de textos, que fazia até mesmo com que se criasse uma “*prótese teórico-técnica*” para tentar resolver o problema do apagamento da ideologia (*Ibidem*, p. 22). Sendo assim, adentrar a noção de sentido é romper com a perspectiva lógico-estrutural. Para Pêcheux, a classe social, a interpelação cultural e sócio histórica do sujeito são elementos determinantes dos sentidos.

¹ Referimo-nos aqui ao texto originalmente publicado em 1981 prefaciando o livro de Courtine (2009) sobre o discurso comunista endereçado aos cristãos.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160)

Em outras palavras, o sujeito discursivo mobiliza determinadas formas lexicais para evidenciar uma tomada de posição enunciativa, “o que quer dizer que elas (as palavras) adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160). Nesse ínterim, o sujeito em AD se inscreve enunciativamente em dado lugar discursivo, pois ao enunciar, manifesta-se inscrito em determinada formação discursiva (doravante FD). Pêcheux (*Ibidem*, 160-161) argumenta: “chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160-161)

Sobre o discurso, Pêcheux postula que “não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” ([1969] 1990, p. 82). No entanto, os sentidos não estão soltos, não se faz qualquer interpretação, ao contrário, eles “estão sempre ‘administrados’” adverte-nos Orlandi (2009) conforme as regularidades que os compõem.

Mas qual é a relevância dessas questões no que tange à metodologia a ser utilizada em AD? Ora, a Análise do Discurso é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta. Isto significa que ao lançar mão dos elementos constitutivos do arcabouço *teórico* que balizarão suas análises, o analista do discurso estará ao mesmo tempo alçando os dispositivos

metodológicos. É o objeto e as perspectivas da pesquisa que vão impondo a teoria, pois em AD, conforme assinalamos, teoria e metodologia são inseparáveis.

Desse modo, as pesquisas nesse viés possuem sempre um caráter qualitativo-interpretativista. Não há análise quantitativa de dados. Busca-se, no geral, realizar uma “exaustividade vertical” como dispositivo analítico (ORLANDI, 2009, p. 62) considerando os objetivos da pesquisa que podem incluir os efeitos de memória, da história, as ideologias, as heterogeneidades constitutiva e mostrada, os não ditos. Pode-se também observar elementos icônicos, gráficos e a relação destes com a linguagem-verbal, geralmente com o intuito de compreender os efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística e não linguística (isto é, a imagética, as substâncias, etc.).

Em AD, a metodologia de análise não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto tentando compreender o que o mesmo diz, uma vez que todo discurso é incompleto. Mas, realiza-se uma análise em profundidade, que é possibilitada pelo batimento descrição-interpretação em que se verifica, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares construídos a partir de regularidades discursivas evidenciadas nas materialidades. Dito de outro modo, o pesquisador utiliza-se de dada teoria, ou melhor, de procedimentos teóricos que subsidiarão a análise conforme o enfoque da pesquisa observando o objeto. Ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria. Daí, o procedimento analítico se dá nesse vai e vem entre a descrição e a interpretação.

Parâmetros metodológicos para organização de *corpus*

No que concerne à seleção e organização do *corpus*, duas noções que são comumente utilizadas é o recorte (Orlandi, 1989) e o enunciado (Foucault, [1969] 1995).

Segundo Orlandi (1989, p. 36), o recorte refere-se a uma unidade discursiva entendida como fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Para essa autora cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam; um recorte é um fragmento da situação discursiva e a análise empreendida efetua-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do *corpus*, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

Nesses recortes, o analista pode analisar cada enunciado como Foucault ([1969] 1995, p. 124) o concebe, que é como um “elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo

de relações com outros elementos semelhantes a ele”. Para este autor, o enunciado é um pequeno fragmento que precisa de um suporte material, tem uma data e lugar, e é produzido por um sujeito não podendo ser confundido com palavra ou frase.

O conceito de enunciado não se limita ao de signo linguístico, pois língua e enunciado não estão no mesmo patamar de existência. Nesse sentido, Courtine ([1990] 1999, p. 16) afirma que ao tratar do discurso não se está tratando da língua, quer dizer, “de uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, [...] mas que se realiza na língua: não na ordem do *gramatical*, mas na ordem do *enunciável*”. Um enunciado pode ser além de palavras ou frases, símbolos, imagens, gráficos, organogramas, desenhos, etc. É como “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso.” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 90) e ele é “ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (*Ibidem*, p. 126).

Ora, é não oculto, pois se materializa sob a forma de signos efetivamente produzidos, e não visível, pois no momento de sua irrupção ele não é mais o mesmo, sendo “necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (*Ibidem*, p. 128). Lembremo-nos de que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’” (*Ibidem*, p. 28).

Não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo. (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 114)

Analisar os enunciados nos leva a refletir sobre as regras que estabelecem suas condições de existência, de aparição, sua produção na história, quais são suas correlações com outros enunciados, qual seu papel desempenhado em meio a outros neste jogo enunciativo, seus limites e qual a memória retomada e efeitos de sentidos produzidos neste contexto. Desse modo e sob essa base teórico-metodológica, a análise se dá não na busca de um sentido veraz, mas do “real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” como expõe Orlandi (2009, p. 59). Nesse processo de interpretação, o analista deve buscar apreender as margens discursivas considerando a opacidade, a não fixidez dos sentidos, as heterogeneidades, as inconsistências e as contradições próprias do discurso.

É relevante compreender que a AD foi uma teoria marcada por rupturas, formulada e reformulada por Pêcheux até a sua morte em 1983. Este teórico deixou em aberto a possibilidade de reconfigurações epistemológicas uma vez que novos suportes (midático, audio-visual) surgiram e reclamariam novos dispositivos analíticos. Em seus últimos textos, mais especificamente na obra *Discurso: Estrutura ou Acontecimento?* Pêcheux ([1983] 2002) demonstra na análise do enunciado *on a gagné* que a materialidade do enunciado se funde com o acontecimento histórico, e neste exercício de análise pontua as transformações políticas operadas pela mídia na França naquela época. Desde então, os suportes evoluíram. Os discursos não são mais os mesmos, pois os veículos que os sustentam sofrem constantes mutações. Neste ponto, questionamos: como fica a questão das análises de cunho semiótico atualmente? Quais dispositivos teóricos o analista do discurso lançará mão diante da complexidade discursiva atual que imbrica palavras, imagens e suas substâncias?

A AD, reiteramos, não nasceu completa e os procedimentos metodológicos parecem-nos que nunca serão completos, pois a sociedade e os suportes dos discursos passarão por inevitáveis mutações. Assim, é um campo de pesquisas que precisa desenvolver dispositivos teóricos face às transformações sociais e consequente evolução tecnológica dos suportes midiáticos. Nas palavras de Pêcheux:

o paradoxo da Análise do Discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da Análise do Discurso. (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 21)

Tendências metodológicas pós-Pêcheux

Após a constituição desta disciplina e a morte de Pêcheux em 1983, os trabalhos em AD na França se desviaram do paradigma histórico e se voltaram para estudos lexicométricos e gramaticais². Afirmamos isso, porque parece haver um retrocesso teórico na disciplina do

² Há uma tendência lexicométrica nos trabalhos publicados pela revista francesa *Mots, Les langages du politique* sobre o discurso político nas duas últimas décadas. Os trabalhos de Patrick Charaudeau também não contemplam a dimensão histórica do enunciado, além de minimizar a relação dos *media* com o discurso. As pesquisas de Damon Mayaffre também se voltam para a tendência lexicométrica nos estudos sobre o discurso político contemporâneo (cf. PIOVEZANI, 2006, p. 248).

outro lado do continente. Neste ínterim, Courtine (2009, p. 13) declara que Pêcheux “jamais foi reconhecido” em seu país, pontuando o distanciamento entre os estudos franceses contemporâneos e as ideias originárias desse filósofo.

No Brasil, em contrapartida, diversos estudos mantiveram o enfoque na dimensão histórica do enunciado. Certamente, isso não significa pressupor a exclusividade de trabalhos nessa vertente. Todavia, é salutar afirmar que as sementes lançadas por Pêcheux encontraram terreno fértil no Brasil mais do que em seu próprio país. Diante destas reflexões, é preciso compreender que a AD é um campo aberto a revolvimentos em seu terreno epistemológico, pois o contato com novos objetos reclama a necessidade de novas ferramentas, novos conceitos.

Negar o desenvolvimento da teoria é ir contra as ideias do próprio fundador da AD, pois Pêcheux ([1983] 2002) é enfático em criticar a simplificação unívoca, o mundo “semanticamente normal”, a aparente estabilidade lógica de regiões heterogêneas do real. Suas próprias reflexões são marcadas por rupturas e avançam deixando abertura para pesquisas posteriores.

Novos objetos, novos dispositivos

Analisar os complexos dispositivos modernos e as recentes estratégias que envolvem palavras, imagens e sons são questões pertinentes na atualidade. Deparamo-nos com um campo disciplinar fecundo, e que reclama novos procedimentos de análise face ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Recursos e técnicas de tratamento imagéticas por meio de *softwares* profissionais como o *Photoshop* e *Corel Draw* permitem possibilidades infinitas de criação e mutação de imagens. Poderíamos afirmar que é o tempo da *fluides* *imagética*, uma vez que tais ferramentas permitem a invenção e manipulação de qualquer produto visual.

Isto posto, compreendemos que esta (r)evolução tecnológica no campo da arte e *design* demandará estudos que consigam lidar com a complexidade destas questões. “O discurso não pode mais ser dissociado da produção e recepção de imagens. A mensagem política não é mais unicamente linguística, mas uma colagem de imagens e uma performatividade do discurso que deixou de ser prioritariamente verbal” (COURTINE, 2006, p. 84-85).

Na esteira destas reflexões percebemos que a imagem é constitutiva dos discursos na atualidade: “a imagem desempenha um papel importante, uma vez que possibilita agregar uma comunidade de olhares e colocar os possíveis leitores ou espectadores diante de um mesmo ponto de vista” (NAVARRO, 2006, p. 80). Assim como há diferentes formas de silêncio (ORLANDI, 1995), sendo que ele não precisa se referir ao dizer para significar, descentralizando a linguagem verbal do próprio silêncio, a interpretação do sentido das imagens pode estar desvinculada do plano verbal. É a visualidade que possibilita a existência, a forma material da imagem e não a sua correlação com o verbal.

Assim, nestes avanços de cunho epistemológico diante de novos suportes tecnológicos, Courtine apresenta-nos a noção de intericonicidade como forma de analisar uma imagem. Para este teórico, toda imagem se inscreve em uma cultura visual sendo que essa cultura supõe a existência para o indivíduo de uma memória visual, de uma memória das imagens. Para Courtine sempre que uma imagem é vista, outras são lembradas, rememoradas. Em outras palavras, toda imagem se vincula ao que lhe é exterior e se liga a elementos dispersos no social. Essa memória, intitulada *intericonicidade*, é conceituada por Courtine da seguinte maneira:

toda imagem se inscreve numa cultura visual e essa cultura visual supõe a existência para o indivíduo de uma memória visual, de uma memória das imagens. Toda imagem tem um eco. Essa memória das imagens se chama a história das imagens vistas, mas isso poderia ser também a memória das imagens sugeridas pela percepção exterior de uma imagem. Portanto, a noção de intericonicidade é uma noção complexa, porque ela supõe a relação de uma imagem externa, mas também interna. As imagens de lembranças, as imagens de memória, as imagens de impressão visual, armazenadas pelo indivíduo. Imagens que nos façam ressurgir outras imagens, mesmo que essas imagens sejam apenas vistas ou simplesmente imaginadas. (MILANEZ, 2006, p. 168)

Destarte, sob a ótica de Courtine (2006) a noção de intericonicidade concerne às imagens que são ressurgidas, lembradas, evocadas quando vemos ou simplesmente imaginamos uma imagem. Assim, essa noção refere-se ao diálogo de uma imagem com outras exteriores a ela. Para este teórico a noção de intericonicidade é comparada com a noção de enunciado proposta por Foucault ([1969] 1995), pois da mesma maneira que um enunciado pertence a uma rede de formulações, uma imagem está inscrita em meio a uma série de

imagens. A análise do não verbal é possibilitada observando o funcionamento de dada exterioridade ecoada no suporte imagético. Portanto, na esteira de Courtine (2006), pensar uma memória das imagens é pensar uma história das imagens vistas que são sugeridas pela percepção exterior de dada imagem.

Essa discussão de cunho semiótico interessa aos analistas do discurso na atualidade no que tange ao procedimento metodológico adotado. O trabalho com imagens abre espaço para novas investigações e possibilita ao pesquisador em AD contemplar até mesmo brechas para reconfigurações epistemológicas. Como ilustração, em recente colóquio em AD³ essa discussão foi levantada e discorreu-se sobre a disparidade⁴ existente entre a imagem veiculada pela mídia e sua respectiva legenda. Na verdade, o enunciado linguístico neutraliza a polissemia da imagem e orienta sua interpretação.

Esses debates de cunho epistemológico, reiteramos, são todos possíveis uma vez que as condições históricas não são as mesmas daquelas do início dos anos 80; conseqüentemente, faz-se necessário estabelecer dispositivos de análise que venham ao encontro das novas materialidades nos diversos tipos de discursos que possam ser analisados. Neste sentido, Courtine afirma:

Não penso, portanto, que a Análise do discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, inventar outras ferramentas, conceber outras Análise do Discurso (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes. (2008, p. 14)

Para Piovezani (2006, p. 245) existe certo descompasso entre as transformações do objeto analisado e o alcance interpretativo da teoria e do método que tentam compreendê-lo. Nas reflexões deste analista, o desenvolvimento de estudos que se voltam para este campo do saber no Brasil poderia ter avançado mais⁵. Dito de outro modo, as abordagens e estudos na

³ Referimo-nos à fala da Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin no VII SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada realizado em dezembro de 2009 na Universidade Federal de Uberlândia.

⁴ O que se debateu foi a amplitude dos efeitos de sentido produzidos pela legenda em relação à imagem correspondente em textos midiáticos impressos.

⁵ É salutar afirmar que o objeto de pesquisa deste teórico é o discurso político.

atualidade não são suficientes e ainda não consideraram efetivamente as novas formas de discurso político a despeito de já existirem diversas pesquisas que contemplam este tipo de discurso no Brasil, mas que se voltaram para *corpora* escritos ou orais que foram transcritos.

Breve exercício analítico

Por fim, como analistas do discurso e levando em consideração os procedimentos teórico-metodológicos acima apresentados, realizaremos, nesse momento, a análise discursiva de duas imagens. As mesmas foram produzidas pelo mesmo sujeito enunciador em contextos semelhantes. Tomamos uma capa e uma imagem veiculadas pela Revista Veja ao discorrer sobre o suposto escândalo do mensalão e referindo-se diretamente ao Partido dos Trabalhadores.

A primeira imagem é uma capa publicada por Veja em 10/08/2005 e que nos interessa pela questão do enunciado nela presente. O título do artigo publicado neste veículo midiático intitula-se *As cores da crise* e faz referência às cores verde-e-amarelo presentes nos dois “1” símbolo das *Diretas Já* surgido em meados de 1983 que reivindicava a eleição direta a presidente da República. Este emblema foi também utilizado por Collor em sua campanha eleitoral como forma de caracterização da “democracia” e de um novo tempo presidencialista no país. Todavia diante dos escândalos que envolveram seu governo e de suas estratégias políticas inicia-se um maciço movimento em 29 de maio de 1992 clamando por seu *impeachment*. As crescentes manifestações públicas somadas ao forte engajamento da sociedade culminam em sua renúncia em 29 de dezembro de 1992.

O que caracterizou os *caras pintadas* era que eles almejavam somente a derrocada do presidente, tanto é que, logo após conseguir seu objetivo, este grupo se extinguiu. Na memória social ficou atrelado aos caras pintadas e, por conseguinte, aos riscos verde-e-amarelo, os gritos, o descontentamento pelo confisco da poupança nacional que reteve o dinheiro dos cidadãos nos bancos levando empresas à falência, e dizeres como “Fora do Planalto” e “*Impeachment* nele”. Assim, respondendo a crimes por enriquecimento ilícito e evasão de dívidas, Fernando Collor teve que deixar o cargo precocemente para não sofrer um processo de impedimento e conseqüente perda de outros direitos políticos. Do *status* de “caçador-de-marajás” respeitado e aceito, ele se torna “confiscador” e “criminoso” rejeitado e odiado pela população. Por conseguinte, e paradoxalmente, o emblema bicolor que deveria ser uma sigla

da democracia tornou-se ícone da corrupção.

Mais de uma década depois, em agosto de 2005 o emblema é retomado nesta capa de *Veja* em outro contexto político e inserido em um nome cuja grafia esperar-se-ia apresentar com apenas um “l”. Assim, a imagem como operadora de memória retoma uma constelação de enunciados envolvendo os acontecimentos de 1992. Conforme diz Foucault ([1969] 1995) é preciso buscar na exterioridade de um determinado enunciado as regras de sua aparição. Esse enunciado é povoado por outros enunciados, são constitutivas de suas margens a tensão, o descontentamento, o desejo renhido por mudança. Este símbolo evoca *facta praeterita*, ou seja, o repúdio dos caras-pintadas da época. A comparação implícita de “LuLLa” com “CoLLor” sugere/propõe um novo *impeachment*. É relevante também o título da matéria “As cores da crise”. Por que as cores da crise? Para Foucault um enunciado implica uma posição-sujeito ou função exercida por vários sujeitos. Como dito, compreende-se que ao buscar as regras de aparição deste enunciado volta-se para os eventos sucessivos do início da década de 1990. Assim, na esteira de Foucault ([1969] 1995, p. 135), este discurso como fragmento na história, como unidade e descontinuidade na própria história coloca o problema não de seu surgimento abrupto no tempo, mas de seus próprios cortes e limites. *As cores da crise* retoma a busca da sociedade pela democracia que se perdeu.

A segunda imagem, publicada em 12/09/2007, integra a matéria *A Second Life do petismo – Pelas ideias delirantes e pela tese de que o mensalão não existiu, o congresso do PT parece coisa do mundo virtual*. Esta se apresenta com os “avatars” José Dirceu, José Genuíno, do Presidente Lula e de Ciro Gomes que, embora não seja do PT, é aliado político, vestidos com terno e gravata em uma tela de computador. Neste ínterim, o presidente e seus companheiros estão diante de um dos símbolos mais importantes da nossa política, sinônimo de respeito e orgulho nacional: o Palácio do Planalto. É neste lugar que “somente” o presidente-avatar Lula aparece voando, ou seja, tem poderes e qualidades que ele não possui na vida real. A imagem lembra a tela de um *videogame*.

Courtine, *apud* MILANEZ (2006, p. 168), menciona que “toda imagem se inscreve numa cultura visual [...] toda imagem tem um eco”. Dito de outra forma, nenhuma imagem é neutra, ela tem sempre uma razão de existir, pois se vincula ao que lhe é exterior, a elementos dispersos no social, ao histórico, está ligada a outras imagens-discursos, é ideológica e ecoa sentidos.

Se por um lado, os petistas têm poderes e qualidades neste mundo virtual, na prática, isso não acontece. Na verdade, essa imagem é uma autoimagem petista esboçada sob a ótica do sujeito-enunciador. É uma virtualidade em conseguir grandes feitos, somente em um mundo imaginário, pois no mundo real isso é impossível, não é verdadeiro.

Esta imagem somada ao jogo de palavras em tom irônico produz efeito derrisório⁶, que é a associação do dichote com a agressividade. O humor se revela tanto no poder de voar exclusivo de super-heróis como nos traços físicos avantajados: cada rosto proporcionalmente maior do que o normal quase equivalente ao tamanho do tronco. Tudo isso em um cenário paradoxal onde o que se espera de políticos vestidos em ternos bem alinhados é que mantenham um perfil policiado e distinto, todavia eles troçam. A caricatura em contraste com o que a ordem do discurso solicita subtrai-lhes a legitimidade.

Analisando a construção discursiva, pautados na noção de intericonicidade, compreendemos que os efeitos de sentido são possíveis a partir de uma memória que é retomada, a do sujeito-pobre-nordestino-sem-curso-superior em uma posição que deveria ser ocupada por alguém que não advém de tal conjuntura econômica e sócio histórica. Segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 51) a imagem é um operador de memória social, sendo que comporta dentro dela um programa de leitura, um percurso escrito em outro lugar. Há ironia e irreverência no antagonismo criado diante do sujeito-capaz virtual *versus* o sujeito-incapaz do mundo real. A ironia é possível pela negação do que é afirmado ao colocar tais declarações no plano virtual, na *second-life*.

Por fim, essa negação-afirmação perpassada pela memória acontece não somente no plano não verbal, mas também no verbal, especialmente quando se utiliza de *layout* específico com espaçamento duplo dividindo o texto em duas partes (remontando à passagem virtual-real).

Últimas considerações

Após estas considerações, compreendemos que fazer análise de discursos não é simples: há o eterno dilema (conflituoso, por sinal) do discurso com a linguística, há a questão da história – língua e história se fundem e são perpassadas pelo inconsciente, pelo Outro

⁶ Simone Bonnafous (2003) discorre sobre o conceito de derrisão em *Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen*.

discursivo. Pêcheux se inquietava, nunca se contentava com o lógico, com o semanticamente normal e estabilizado. Pelo contrário, buscou o caminho mais árduo no estudo dos sentidos dos discursos. Criou, analisou, alterou, apagou, refez, acrescentou, retificou, não concluiu...

Na verdade, as revisões teórico-metodológicas são constitutivas da disciplina. Em AD não se fala em metodologia pronta, formada. Pelo contrário, a aventura maior em enveredar-se por este percurso é que o discurso é atravessado pelas falhas, opacidades, contradições que lhe são constitutivas, ou, em outras palavras, por suas heterogeneidades.

Neste trajeto marcado por contradições teóricas diante das fendas permitidas pelas disciplinas talvez fosse mais cômodo sucumbir e abrir mão do objeto *discurso* e integrá-lo à linguística, à história ou, talvez, à psicanálise. Mas Pêcheux não se intimidou. Seus trabalhos foram marcados por rupturas e deslocamentos e sua morte o impede de continuar o projeto. A trajetória da AD que é indissociável de seu fundador traz à nossa memória as palavras de Guimarães Rosa:

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem

(Guimarães Rosa)

Para concluir, percebemos que o sujeito enunciador que analisamos toma um lugar político partidário, não como um homem político, mas como se o fosse defendendo seu(s) lugar(es) e utilizando-se de estratégias que confirmam suas predileções partidárias.

Referências Bibliográficas

COURTINE. Jean-Jacques. **O discurso inatingível**: Marxismo e Linguística (1965-1985). Tradução de Heloísa M. Rosário. In: Cadernos de tradução – n. 6/jun. 1999. Porto Alegre: 1999. p. 5-18.

_____. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia** – a cultura do espetáculo. São Carlos (SP): Editora Claraluz, 2003. p. 21-34.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. p. 229-249.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. 239 p.

_____. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

_____. Outros Espaços. In: MOTTA, M. (Org.). **Michel Foucault: Estética: Literatura e Pintura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos & Escritos v. III).

_____. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. 296 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 151 p.

_____. **As formas do silêncio – no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 184 p.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 317 p.

_____. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUNICAMP, 1990. p. 311-318.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. 68 p.

_____. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos (SP): EdufScar, 2009. p. 21-26.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971. 279 p.

VEJA. As cores da crise. In: **Revista Veja**. Edição 1917, 10/08/2005. São Paulo: Editora Abril, 2005.

_____. *A second-life* do petismo. In: **Revista Veja**. Edição 2025, 12/09/2007. São Paulo: Editora Abril, 2007.

Domínios de Lingu@gem

Normas de textualidade em textos veiculados no Twitter

Heloisa Mara Mendes*

Resumo: Neste artigo analisamos textos produzidos com até 140 caracteres e veiculados no Twitter, sob a perspectiva teórica da Linguística Textual, mais especificamente, a partir das normas de textualidade definidas por Beaugrande e Dressler (1997). Apresentamos dados relativos a essa rede social, procurando descrever seu sucesso, principalmente no Brasil, e seu impacto na relação com a escrita. Em seguida, verificamos de que maneira as normas de textualidade são mobilizadas e constituem textos concisos, porém, comunicativos e coerentes. O fato de o Twitter ser uma rede social parece evidenciar ainda mais a relação inextricável entre o produtor do texto, o próprio texto e o seu receptor na produção de unidade de sentido.

Palavras-chave: Linguística Textual; normas de textualidade; Twitter.

Resumen: En este artículo analizamos textos producidos con hasta 140 caracteres y vehiculados en Twitter bajo la perspectiva teórica de la Lingüística Textual, más específicamente a partir de las normas de textualidad definidas por Beaugrande y Dressler (1997). Presentamos datos relativos a esa red social, buscando describir su éxito, sobre todo en Brasil, y su impacto en relación con la escritura. A continuación, verificamos de qué modo se desplazan las normas de textualidad, constituyendo textos concisos, pero comunicativos y coherentes. El hecho de que Twitter sea una red social parece evidenciar aún más la relación inextricable entre el productor del texto, el propio texto y su receptor en la producción de unidad de sentido.

Palabras clave: Lingüística Textual; normas de textualidad; Twitter.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos analisar sob a perspectiva teórica da Linguística Textual, mais especificamente, a partir das normas de textualidade definidas por Beaugrande e Dressler (1997), textos produzidos com até 140 caracteres e veiculados na rede social Twitter (<http://twitter.com/>). Para esses autores, um texto é um acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Se um texto não satisfaz uma dessas normas, não se pode considerá-lo comunicativo. Por isso, em conformidade com esses autores, textos não comunicativos são tratados como não textos.

Levando em consideração tal pressuposto e nosso objetivo, apresentamos o Twitter, procurando descrever seu sucesso, sobretudo no Brasil, e seu impacto na relação com a escrita, haja vista que o microblog exige textos sintéticos. Além disso, verificaremos de que

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

maneira as normas de textualidade são mobilizadas na rede social e constituem textos concisos, porém, comunicativos e coerentes.

O microblog

Criado em 2006 por jovens empreendedores californianos como uma ferramenta para compartilhar informações relacionadas ao trabalho, o Twitter ganhou força como uma rede social que alimenta a curiosidade em relação aos detalhes sobre a vida alheia. Isso, porque o site propunha que seus usuários respondessem, com até 140 caracteres, à pergunta *What are you doing?* (O que você está fazendo?). A novidade não residia na ideia de mensagens curtas, visto que as mensagens enviadas por celular (SMS ou torpedos) permitiam o uso de 160 caracteres, mas, na perspectiva de Pavão Júnior e Sbarai (2010, p. 85),

O Twitter se apresentou como uma ferramenta que oferecia algo diferente: um canal para as pessoas dizerem ao mundo o que sentem, pensam ou fazem no exato momento em que teclam. A outra característica crucial do Twitter era permitir que aqueles que de outra forma jamais se aproximariam se ligassem numa rede de seguidos e seguidores.

Atualmente, em função do impacto dessa rede social na política, nos negócios, na cultura e no entretenimento, os usuários são levados a responder, com igual número de caracteres, à pergunta *What's happening?* (O que está acontecendo?).

Em cinco anos de existência, o Twitter se mostrou eficiente no contexto político, tanto em ações de denúncia e repúdio à reeleição do presidente iraniano Mahmoud Ahmadinejad quanto na mobilização de militantes, na arrecadação de fundos e na conquista de eleitores durante a campanha para a presidência norte-americana de Barack Obama. No contexto empresarial, é cada vez maior o número de empresas de diversos segmentos que usam o microblog para se relacionar mais intimamente com seus consumidores, divulgar seus produtos e realizar promoções. No campo da cultura, a economia de caracteres parece fortalecer a chamada “tuitatura”, neologismo criado para definir os enunciados literários originais com até 140 caracteres. Até a Academia Brasileira de Letras se rendeu ao “novo gênero”, criando um concurso de microcontos inspirado no Twitter. E, no campo do entretenimento, a rede social tem tido o poder de transformar anônimos em celebridades e de amplificar o poder comunicativo dos famosos.

O número de usuários da ferramenta é cada vez maior, assim como a diversidade de usos que se faz dela. De registros cotidianos ou descrições de estados de espírito a microcontos, aforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor, publicidade, etc., tudo ganha o espaço de um *tweet* (pio, em inglês) e coloca em evidência um recurso indispensável à escrita: a concisão. Entretanto, os tuiteiros, com o intuito de superar a limitação de caracteres, recorrem frequentemente ao microblog como forma de remeter a informações hospedadas em outros domínios como, por exemplo, em blogs e páginas institucionais. O Twitter congrega, ao mesmo tempo, perfis muito diversos, que vão do jornalismo ao humor em até 140 caracteres, mas também é a porta de entrada para um conteúdo que exceda o espaço exíguo da ferramenta.

O Brasil é, atualmente, o segundo país com maior número de tuiteiros, representando 8,8% da população mundial estimada em 105 milhões de usuários da ferramenta. Fica atrás somente dos EUA, que detêm 50,8% desse universo, e à frente do Reino Unido, cuja porcentagem de usuários é de 7,2%.

A língua portuguesa é a terceira língua mais tuitada; em primeiro lugar está a língua inglesa e, em segundo, a japonesa. Diariamente, são 4,5 milhões de mensagens no idioma português, entretanto, o sistema operacional do microblog permanece disponível apenas em inglês, japonês, francês, italiano, alemão, coreano e espanhol.

Para fazer parte dessa rede social é necessário criar uma conta que origina um perfil no site. O usuário, que passa a ser identificado pelo símbolo @ seguido de seu *username*, pode escolher as informações que serão exibidas, entre elas, seu nome, localização, endereço web, fotografia e curta biografia, além de poder personalizar o design de sua página.

Em seguida, é preciso começar a colecionar contatos, que podem ser importados de uma conta de e-mail ou encontrados por meio de uma caixa de buscas. A dinâmica do microblog reside em seguir perfis e ser seguido. Assim, todas as atualizações feitas por um usuário aparecem automaticamente na página de seus seguidores. A imagem abaixo é ilustrativa de um dos perfis disponíveis na rede.



Ilustração 1 – Perfil de @abletras na rede social Twitter.
Fonte: <http://twitter.com/abletras> (2011).

Não faremos, aqui, uma descrição pormenorizada de toda a ferramenta por acreditar que fugiríamos ao escopo deste trabalho, a saber, analisar de que maneira as normas de textualidade, propostas por Beaugrande e Dressler (1997), são mobilizadas nessa rede social para constituir acontecimentos comunicativos.

Teoria e análise

Em *Introducción a la lingüística del texto*, obra ainda sem tradução para o português, Beaugrande e Dressler (1997) assumem que um texto não é simplesmente uma somatória de palavras ou de parágrafos relacionados entre si, mas uma unidade comunicativa que possui uma propriedade fundamental: a textualidade.

A textualidade é entendida por esses autores como um conjunto integrado por sete normas (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) que os textos devem cumprir para que possam ser considerados textos, ou seja, para que configurem uma sequência comunicativa possuidora de unidade de sentido.

A seguir, apresentamos as sete normas de textualidade e procuramos analisá-las em textos retirados do Twitter. A seleção dos textos não contempla um único tipo de perfil, como o jornalístico ou o humorístico, para citar apenas dois exemplos, mas foi feita de forma a privilegiar cada uma das normas, o que não significa que as demais não sejam mobilizadas em todos os textos. Assumimos que todos os *tweets* analisados, aqui, apresentam uma unidade linguística concreta que é vista pelos usuários do microblog, em situações específicas de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como suficientemente capaz de

preencher uma função comunicativa, independentemente da extensão máxima de 140 caracteres.

A primeira norma de textualidade descrita por Beaugrande e Dressler (1997) é a coesão, cujo conceito inclui todos os procedimentos que servem para marcar as relações entre os elementos superficiais de um texto. A coesão estabelece as diferentes possibilidades a partir das quais os componentes da superfície textual podem ligar-se uns aos outros. Sua função é promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, de forma a evitar a perda do fio condutor de unidade de sentido.

Para analisar um dos aspectos da coesão textual, escolhemos o seguinte texto:

(1) Ah, entao nao deixe de ve-lo no esquadrão daqui a algumas semanas... RT [@F_A_B](#): Existe calçado mais ridículo do que AllStar com saltinho?¹

O texto postado por [@iflorentino](#) é composto por duas partes: i) um comentário sobre um determinado tipo de calçado que poderá ser visto no programa de televisão, Esquadrão da Moda, exibido pelo canal SBT: “Ah, então nao deixe de ve-lo no esquadrão daqui a algumas semanas...”; e ii) um RT, abreviação de *retweet*, ou seja, a citação do que outro usuário da rede social veiculou antes. Em (1), o texto do usuário [@F_A_B](#) é citado, ou melhor, retuitado: “Existe calçado mais ridículo do que AllStar com saltinho?”.

Há, em (1), uma forma de coesão que se convencionou chamar de referencial – termo empregado amplamente na literatura especializada e que diz respeito ao fato de um componente da superfície textual fazer remissão a outro elemento do universo textual. Em nosso exemplo, o pronome pessoal oblíquo átono “o”, sob a forma “lo”, faz remissão ao sintagma nominal “All Star com saltinho” presente no *retweet*. Como essa remissão recai sobre algo que está mais a frente no texto, ela é denominada catafórica.

A segunda norma de textualidade é a coerência. De acordo com os autores, a coerência não é uma simples característica que aparece nos textos, mas é o produto de processos cognitivos postos em funcionamento pelos usuários dos textos; é um princípio de interpretabilidade. Ela supõe algumas determinações gramaticais, mas as ultrapassa, isso equivale a dizer que a coerência de um texto é linguística, mas também é contextual,

1 Os textos que analisamos aqui foram reproduzidos exatamente da mesma forma com a qual foram veiculados no Twitter. Os elementos sublinhados são links para perfis e para páginas temáticas.

sociocultural, interacional e pragmática, visto que o sentido de um texto também depende de outros fatores que não somente aqueles estritamente internos à língua. Para Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Bentes, 2001, p. 257),

Texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e seu universo cognitivo.

Em alguma medida, o estabelecimento da coerência de um texto depende dos usuários do texto (do produtor e, principalmente, do receptor), do texto em si e da situação comunicativa em que ele é produzido.

O texto (2) é elucidativo de como a situação comunicativa, em sentido estrito – o contexto imediato de interação – e em sentido amplo – o contexto sociopolítico-cultural –, interfere na atribuição de coerência a um texto.

(2) Gente, vamos pra Amsterdam comemorar a vitória da Holanda fumando maconha no Vondelpark!! [#alocka](#)

Postado por @HugoGloss, no dia 02 de julho de 2010, data em que a seleção brasileira foi eliminada pela seleção holandesa do Mundial de Futebol, realizado na África do Sul, o texto, à primeira vista, pode causar algum estranhamento, visto que não havia, pelos menos para os brasileiros aficionados por futebol, razões para qualquer comemoração e, mesmo que houvesse, os brasileiros não o fariam fumando maconha, mas tomando cerveja.

O convite para a comemoração da vitória da Holanda sobre o Brasil em um famoso parque situado na capital da Holanda, feito por @HugoGloss, apenas será interpretado como coerente por leitores que dispõem de um conhecimento acerca da venda regulamentada e do uso de drogas leves (a maconha é uma delas) no país europeu, e por leitores que conhecem o sentido de “alocka” – expressão que parece ter sido cunhada pela comunidade GLBT e remete a dizer e/ou fazer algo inusitado, louco. Uma interpretação possível para o texto (2) seria a de que, a derrota da seleção brasileira de futebol mereceria uma “comemoração”, no mínimo, inusitada e, devido à facilidade em sua comercialização e consumo na Holanda, a maconha seria uma opção à cerveja ou a qualquer outra bebida com a qual se comemora algo. Palavras com o símbolo #, como, por exemplo, #alocka, compõem o que se denomina no

Twitter, *hashtags*, ou seja, são palavras que designam o tema tuitado e que, quando clicadas, remetem o usuário a uma página com mensagens que contiverem a mesma *hashtag*.

A terceira norma de textualidade é a intencionalidade. Essa norma refere-se à atitude do produtor do texto, ou mais especificamente, à sua intenção de fazer com que um conjunto de proposições constitua um texto coeso e coerente. Assim, a intencionalidade está relacionada aos objetivos ou propósitos do produtor do texto. No Twitter, esses objetivos vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o seguidor, como exemplificado em (3), até a levá-lo a partilhar de suas opiniões, como exemplificado em (4) ou a agir de determinada maneira, como exemplificado em (5).

(3) [@taylavieira](#) [@mariannabourges](#) [@janineapetitto](#) - Milagre!!
Estamos on-line todas juntas!!²

(4) Sozinhos, estados e municípios não dão conta. É urgente fazer e manter atualizado um mapa detalhado de áreas de risco em todo o País.³

(5) e vc, fez o [#lancedobem](#) de hj?⁴

Em contrapartida à intencionalidade, a quarta norma de textualidade definida por Beaugrande e Dressler (1997) é a aceitabilidade. A aceitabilidade refere-se à atitude do receptor: uma sequência de proposições coesa e coerente é aceitável para um determinado receptor se ele percebe que ela tenha algum tipo de relevância, que sirva, por exemplo, para que ele adquira conhecimentos novos ou que lhe permita cooperar com o produtor do texto na consecução de uma determinada meta discursiva. Mesmo que um texto não pareça, à primeira vista, coerente ou suficientemente bem formado, o receptor tentará estabelecer sua coerência e interpretá-lo da maneira que lhe pareça mais adequada, considerando as demais normas de textualidade.

Para exemplificar a norma da aceitabilidade, recorreremos a um texto que, devido ao sucesso estrondoso na rede social, ganhou reportagem de capa na revista *Veja*:

² Texto postado por [@vivimfl](#).

³ Texto postado por [@joseserra](#).

⁴ Texto postado por [@kelmanzan](#).

(6) CALA BOCA GALVAO

O texto (6), postado em letras maiúsculas, sem qualquer sinal de pontuação, atualiza uma espécie de crítica a um narrador esportivo brasileiro, Galvão Bueno, conhecido não só por narrar de forma “apaixonada” diferentes competições esportivas, mas por cometer algumas gafes e fazer comentários desnecessários à narração objetiva. Tuitado mais de 200.000 vezes em uma semana, o texto chamou a atenção de meios de comunicação estrangeiros como o The New York Times, o que acabou promovendo ainda mais sua difusão. Entre os tuiteiros brasileiros não era necessário que houvesse uma vírgula entre o sintagma verbal “cala boca” e o vocativo “Galvão” para que o texto fosse reconhecido como bem formado e coerente. Em um período de Copa do Mundo, em que os jogos foram cobertos maciçamente pela Rede Globo, empresa na qual Galvão Bueno trabalha e cujas principais narrações couberam a ele, o texto (6) adquiriu um status de repúdio às narrações de Galvão e reforçou uma campanha para que, só por um dia, os brasileiros assistissem aos jogos da seleção em outro canal de televisão.

A informatividade é a quinta norma de textualidade. Ela serve para que se possa avaliar até que ponto as sequências de um texto são previsíveis ou inesperadas, se transmitem informação conhecida ou nova. Na perspectiva de Beaugrande e Dressler (1997), processar sequências com um alto nível de informatividade requer a realização de um esforço maior do que processar sequências com um baixo nível de informatividade. Cabe ao produtor do texto ser cuidadoso e evitar que a tarefa de processamento realizada pelo receptor não seja tão árdua a ponto de colocar em risco a comunicação.

Postado por @yoanisanchez – blogueira cubana que ficou conhecida por discorrer livremente, na internet, sobre o cotidiano de seu povo e criticar o regime político imposto em Cuba – o texto (7) apresenta um nível bastante elevado de informatividade para qualquer um dos seus seguidores que não seja de nacionalidade cubana:

(7) [#cuba](#) El artículo sobre Coco Farinas en el Granma de hoy tiene olor a nota necrológica: preparan a la opinión pública para su muerte.⁵

⁵ #cuba O artigo sobre Coco Farinas no *Granma* de hoje tem cheiro de nota necrológica: preparam a opinião pública para sua morte (tradução nossa).

Embora bastante elevado, o nível de informatividade não coloca em risco o reconhecimento do texto (7) como coerente, mas exige do receptor algumas operações cognitivas, tais como: inferir que *Granma* seja um jornal cubano, sujeito às coerções do governo castrista e que, portanto, pode/deve manipular as informações que publica de forma a não veicular uma imagem negativa do regime político do país. Talvez, a informação completamente nova resida na citação do nome de Coco Farinas. O leitor poderia questionar-se sobre quem ele é, no entanto, acreditamos que, em função das demais normas de textualidade, sobretudo da intencionalidade, seria possível a um seguidor de @yoanisanchez, considerar que Farinas seja um cubano, talvez um preso político, disposto a levar às últimas consequências a luta pelos direitos civis em Cuba.

A sexta norma de textualidade é a situacionalidade. Essa norma remete aos fatores que fazem com que um texto seja relevante de acordo com a situação em que ele apareça. Um texto que poderia ser interpretado de diversas maneiras, muitas vezes ambíguas, não o é devido à facilidade dos receptores textuais em decidir sobre a interpretação mais apropriada em função da situação em que ele se apresenta.

O texto (8), reproduzido abaixo, em função da situacionalidade, não é interpretado como parte de um diálogo virtual com um motorista de táxi (até poderia ser interpretado assim, mas não parece lógico que taxistas e passageiros se comuniquem por meio de uma rede social durante um trajeto), mas como uma reclamação da produtora do texto que, de dentro do táxi e usando seu telefone celular, se queixa da postura do profissional.

(8) taxista, nao quero conversar...⁶

A sétima norma de textualidade é a intertextualidade. A intertextualidade refere-se aos fatores que fazem com que a compreensão de um texto dependa do conhecimento de outros textos. Sobre essa norma, os autores afirmam que cada tipo⁷ de texto possui um grau diferente de dependência da intertextualidade. Em certos tipos de texto, como a paródia e as resenhas críticas, para citar apenas dois exemplos, o produtor textual deve consultar continuamente o texto principal para construir seu discurso paródico ou crítico e, certamente, os receptores textuais necessitarão conhecer o texto prévio para entender o texto atual.

⁶ Texto postado por @janessacamargo.

⁷ Beaugrande e Dressler (1997) compreendem por tipo uma classe de texto com padrões bastante característicos.

Retirado do Twitter, o texto (9) ilustra a norma da intertextualidade:

(9) Importante não é vencer. É mostrar o logotipo do patrocinador.

Tuitado por @millorfernandes, o texto (9) atualiza, na primeira oração que o compõe, “Importante não é vencer”, um ditado popular bastante conhecido por todos, “O importante não é vencer. É competir.” Tal oração é tão previsível que poderia parecer que o único propósito do produtor do texto fosse o de reproduzir um enunciado incansavelmente repetido, o que acarretaria um texto com um baixo grau de informatividade, monótono. No entanto, ela funciona como ponto de partida para que se possa realizar, em seguida, uma paródia do ditado popular: “Importante não é vencer. É mostrar o logotipo do patrocinador.” Juntas, as orações que compõem o texto (9) não veiculam um conteúdo neutro; elas, de alguma forma, desqualificam o ditado popular ao sugerir que a propaganda decorrente do logotipo do patrocinador estampado visivelmente no uniforme daqueles que competem se sobrepõe à competição e, principalmente, ao resultado dela.

As sete normas de textualidade definidas por Beaugrande e Dressler (1997) constituem o centro do que se pode chamar de comunicação textual. Um texto é tanto mais comunicativo à medida que essas normas são mobilizadas de forma eficiente pelo produtor e também pelo receptor textual. Interessante salientar que as sete normas de textualidade por centrarem-se, ora em aspectos mais linguísticos (coesão, coerência e intertextualidade), ora em aspectos mais diretamente ligados ao produtor do texto (intencionalidade e informatividade), ora em aspectos mais diretamente ligados ao receptor do texto (aceitabilidade e situacionalidade) e ora em aspectos mais diretamente ligados à situação comunicativa (situacionalidade e coerência), acabam definindo a produção/recepção de um texto como uma atividade cognitiva e sociointeracionista.

A ruptura com o conjunto dessas normas atentaria contra o processo comunicativo, da mesma forma que a ruptura com parte delas colocaria em risco o sentido do texto.

Conclusão

Os textos veiculados no Twitter funcionam bem como um meio de interação verbal entre seguidores e seguidos. Para que esses textos façam sentido, a escolha e a “arrumação” das palavras se dão na esteira das pretensões do produtor textual e, para que sejam percebidos

como textos com sentido, entra em cena a expectativa do receptor textual de que aquilo que o outro escreve possua um sentido, seja coerente.

Em suma, como procuramos mostrar em nossas análises, as normas de textualidade corroboram aquilo que, intuitivamente, todos nós sabemos: a unidade de sentido de um texto é construída na interação entre o produtor do texto, o próprio texto e o seu receptor e, portanto, envolve aspectos não só linguísticos, mas situacionais e interacionais. O fato de o Twitter ser uma rede social parece evidenciar ainda mais essa relação inextricável: os textos com até 140 caracteres não são coerentes para todos. A identidade do usuário, muitas vezes, é crucial para a compreensão de um de seus *tweets*, assim como o conhecimento das ferramentas disponíveis no microblog que permeiam a superfície textual (*hashtags*, *retweets*, *links*) e a recuperação de elementos da situação comunicativa.

Referências bibliográficas

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. Nociones básicas. In: _____. **Introducción a la lingüística del texto**. España: Ariel, 1997. cap. 1, p. 33-47.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. cap. 7, p. 245-287.

MURANO, Edgard. O que é possível dizer com 140 caracteres? **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 54, p. 42-46, abr. 2010.

PAVÃO JÚNIOR, Jandy; SBARAI, Rafael. O pássaro que ruge. **Veja**, São Paulo, n. 25, p. 82-88, jun. 2010.

Percepção de sons de língua estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual

Mara Silvia Reis*

Resumo: A percepção de sons é hoje uma das variáveis de investigação nos estudos de aprendizagem do sistema fonológico de língua estrangeira. Nas últimas décadas, diversas teorias ou modelos foram propostos na tentativa de explicar o quanto a experiência com a língua materna afeta tanto a percepção quanto a produção de fala não nativa. Este artigo apresenta um dos modelos de percepção de sons de línguas estrangeiras mais influentes nos estudos de fonética e fonologia, o Modelo de Assimilação Perceptual proposto por Best em 1995. Em 2007, Best e Tyler ampliaram o modelo, abrangendo a aprendizagem perceptual. Além da apresentação dos dois modelos, o artigo também propõe sugestões de como utilizá-los empiricamente.

Palavras-chaves: Percepção; Aprendizagem Perceptual; Língua Estrangeira.

Abstract: Speech perception is currently one of the variables in studies that examine how foreign language phonological systems are learned. Several theories and models have been proposed recently as an attempt to explain to what extent the first language affects the perception and production of non-native speech. This article presents one of the most prominent speech perception models in the area of phonetics and phonology, the Perceptual Assimilation Model proposed by Best in 1995. In 2007, Best and Tyler extended the model in order to encompass perceptual learning. Apart from presenting both models, the article also suggests ways of using them empirically.

Keywords: Perception; Perceptual Learning, Foreign Language.

Introdução

Até a década de 1990 os estudos em interfonologia, o estágio em desenvolvimento da fonologia da língua estrangeira (L2), concentravam suas investigações na produção de sons pelos aprendizes da L2. Com a introdução do Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*, Flege, 1995) e do Modelo de Assimilação Perceptual (*Perceptual Assimilation Model*, Best, 1995a), as pesquisas passaram então a examinar a percepção dos sons como outra variável no desenvolvimento da interfonologia. Estes não são os únicos modelos que envolvem a percepção no aprendizado da L2¹, mas são

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: marasreis@hotmail.com

¹ Outros modelos que envolvem a percepção de sons no desenvolvimento da interfonologia: Modelo do Magnetismo da Língua Nativa (Native Language Magnet Model, Khul, 1992, 1994, 2000; Khul, Iverson, 1995); Modelo de Interferência Fonológica (Phonological Interference Model, Brown, 1998, 2000); Modelo de Filogenia e Ontogenia (Ontogeny Phylogeny Model, Major, 2001) e o Modelo de Percepção Linguística da Segunda Língua (The Second Language Linguistic Perception Model, Escudero, 2005).

certamente os mais utilizados em estudos na área de aprendizagem de L2, sobretudo o modelo de Flege.

Com o intuito de apresentar uma versão em português do Modelo de Assimilação Perceptual (MAP), este artigo apresenta o modelo de percepção de sons de L2 proposto por Best (1995) e seu posterior desdobramento em relação ao aprendizado perceptual, o Modelo de Assimilação Perceptual para L2 (MAP-L2, Best, Tyler, 2007). Uma vez que o desenvolvimento do MAP-L2 está intrinsecamente relacionado ao MAP, ambos os modelos serão apresentados paralelamente. Além disso, sugiro algumas formas de utilização dos modelos, maneiras pelas quais eles podem ser testados ou utilizados para explicar resultados de estudos.

Percepção de Sons da Fala

A percepção dos sons da fala pode ser definida como o mapeamento do fluxo contínuo e variável dos sinais acústicos em objetos linguísticos, ou categorias fonéticas. Identificar categorias fonéticas é uma tarefa a ser enfrentada desde tenra idade, uma vez que a experiência linguística direciona a sintonia do sistema perceptual de acordo com a L1 (Grieser, Kuhl, 1989; Kuhl, 1993a, 1993b, 2000a, 2000b, 2004, Kuhl et al., 1992; Zhang et al., 2005),

Por categorização entende-se a organização de aspectos equivalentes entre diferentes objetos, com base em características comuns ou similaridades com um protótipo (Sternberg, Mio, 2009). Lotto e Sullivan (2007) definem categorização fonética como o processo pelo qual ouvintes interpretam e avaliam múltiplas pistas presentes nos sons da fala, processo que se conclui com a determinação de um segmento fonético ao som ouvido.

Entretanto, a fala humana é caracterizada pela falta de invariância, ou falta de constância. Ou seja, não há necessariamente uma correspondência direta de um para um entre fonemas e categorias fonéticas (Strange, 1995; Holt, 2008). Embora a falta de invariância pareça impor dificuldades no estabelecimento de categorias fonéticas (McQueen, 2004), ainda assim os humanos demonstram uma grande habilidade de discriminar sons da fala de maneira categórica, como, por exemplo, de discriminar as categorias fonéticas entre as plosivas vozeadas /βα/, /δα/ ou /γα/.

Três principais perspectivas teóricas procuram elucidar o mecanismo pelo qual os ouvintes superam o problema de falta de invariância nos sons da fala, conseguindo por fim categorizá-los (Strange, 1995). O ponto de vista nativista propõe que os humanos sejam equipados de modo inato para lidar com a falta de invariância. Sob a perspectiva da Teoria de Aprendizagem Associativa, a categorização dos sons ocorreria através da associação de estímulos novos e ambíguos às experiências prévias não ambíguas. E por fim, a Abordagem Ecológica, ou Teoria da Percepção Direta, rejeita que haja uma capacidade inata para lidar com o problema ou que associações mentais sejam responsáveis pela categorização fonética.

Para Gibson (1979) elaborador da Abordagem Ecológica, os estímulos não são inerentemente ambíguos. Sua aparente ambiguidade seria decorrente de inapropriado nível de análise do ambiente físico (Strange, 1995). Hayward (2000) afirma que falta de invariância não seria um problema para a Teoria da Percepção Direta, uma vez que ela deriva a partir dos padrões gestuais.

Muito mais poderia ser dito sobre as teorias de percepção, porém este não é o enfoque do presente artigo. No entanto, o MAP tem na Abordagem Ecológica parte de sua fundamentação teórica e, por este motivo, o artigo prossegue com a apresentação do MAP e do MAP-L2 e a reintrodução de alguns conceitos da Abordagem Ecológica.

O Modelo de Assimilação Perceptual e sua Extensão para a L2

Best (1994a) afirma que o MAP é um modelo em desenvolvimento, iniciado em meados da década de 1980, na tentativa de explicar os efeitos da experiência da língua materna (L1) na percepção de contrastes fonéticos da L2. Dois são os referências teóricas do modelo, a Abordagem Ecológica de Percepção (Gibson, 1979), originalmente elaborada para explicar o fenômeno da percepção visual, e a Fonologia Articulatória (Browman, Goldstein, 1986).

Elucidar estas teorias está fora do escopo deste artigo, mas em poucas palavras, a Abordagem Ecológica preconiza que a informação é captada diretamente do ambiente. De acordo com a teoria, o observador e o ambiente formam um sistema único e, por isso, a percepção não necessita de complexos processos cognitivos. A informação seria,

em si mesma, repleta de riqueza, variedade e precisão, aspectos que habilitam o observador a perceber o objeto. Isso implica na não necessidade de alto nível de processamento cognitivo, como enriquecimento, inferência ou dedução.

Entretanto, o observador não percebe as propriedades intrínsecas dos objetos, mas detectam invariantes que especificam o comportamento atribuído (*afforded*) ao objeto (Michaels, Carello, 1981; Eysenck, Keane, 2005). O conceito de *affordance* refere-se àquilo que o ambiente oferece ao observador para que ele perceba o objeto da maneira como o faz. Por exemplo, uma cadeira não seria percebida como um objeto cadeira, mas como um objeto cuja *affordance* (atribuição) é ‘sentar’ (Eysenck, Keane, 2005). Segundo Gibson, a noção de *affordance* permite que não haja necessidade de alto nível de processamento cognitivo e de armazenamento em memória de longo prazo.

O quanto das invariantes presentes na informação pode ser registrado pelo observador é governado pela atenção, caracterizado por Gibson como controle de detecção. Para a Abordagem Ecológica, a aprendizagem educa a percepção (Eysenck, Keane, 2005), sendo o papel da experiência o de melhorar a habilidade de perceber.

Sob a ótica da Abordagem Ecológica, dois tipos de invariantes são comumente descritos em fonética e fonologia: informações com invariantes de baixa e de alta ordem gestual. Um gesto é definido como a formação e liberação de algum grau de constrição ao longo do trato vocal. Invariantes de baixa ordem gestual são gestos genéricos do trato vocal que constituem a fala, um tipo de informação que pode ser detectada tanto por humanos quanto alguns animais (Kuhl, 1991; Kreutzer et al., 1991; Best, 1994a). Em contraste, invariantes de alta ordem gestual são aquelas que caracterizam os traços distintivos de uma língua específica, aqueles gestos que refletem as atribuições comunicativas da L1 (Best, 1995b), as informações que de fato regulam a percepção da fala (Rosenblum, 2004; Chipley, 2008).

Para Best (1994a, 1995b), a aprendizagem perceptual, ou educação da atenção nos termos da Abordagem Ecológica, é aprender a detectar as invariantes de alta ordem gestual que revelam as propriedades estruturais e funcionais da informação, de forma que o observador educado é capaz de ouvir através das irrelevantes invariantes de baixa ordem. Além disso, a Abordagem Ecológica alega que os padrões articulatório-gestuais da L1 podem tanto orientar como restringir a captação da informação das categorias fonéticas da L2.

Já a Fonologia Articulatória busca unificar os dois domínios clássicos no estudo da produção de fala—a fonética, de domínio físico, e a fonologia, de domínio cognitivo. Assim o faz porque trata os dois domínios como baixa e alta dimensão de um sistema único. Neste sistema único, no qual os gestos articulatórios da produção da fala são as unidades básicas dos contrastes fonológicos, o domínio fonético-físico restringe o nível abstrato do domínio fonológico-cognitivo.

Baseado em ambas as teorias, Best (1994a, 1995b) afirma que adultos percebem sons não nativos através da comparação entre as semelhanças e as diferenças dos padrões gestuais da L2 e da L1, principalmente quando o ouvinte tem pouca ou nenhuma experiência linguística com a L2. A percepção de semelhanças e diferenças é regulada pela atenção educada, o que por sua vez é dependente do aprendizado perceptual do domínio fonético da L1. A sintonia perceptual no sistema da L1 é vista como a descoberta gradual de camadas de informação presente nos estímulos de fala. Ou seja, tanto a fonologia da língua nativa quanto seus detalhes fonéticos são perceptualmente descobertos/aprendidos através da experiência, experiência esta que orienta a percepção do ouvinte a padrões sonoros não familiares.

Best (2005) ilustra a influência da experiência linguística com a descoberta de que bebês em torno de 10 a 12 meses começam a reconhecer os detalhes fonéticos sub-lexicais, as regras fonológicas e as constelações gestuais recorrentes entre os gestos fonético-articulatórios a que estão expostos (Best, 1994b, 2005). No curso do reconhecimento destas constelações gestuais, as crianças descobrem os significados lexicais e sintáticos associados aos padrões fonéticos recorrentes, ou seja, eles descobrem a estrutura fonológica da língua nativa. A partir do estabelecimento da organização básica de padrões articulatórios da L1, os aprendizes tendem a procurar cada vez mais por padrões articulatórios familiares e/ou nativos, mesmo na fala não familiar e/ou não nativa.

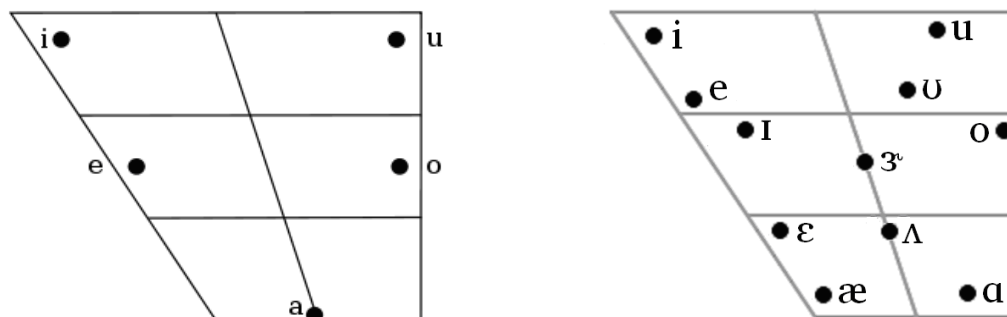
A Abordagem Ecológica afirma que a percepção e a produção da fala em L1 estão fundamentalmente relacionadas (Best, 1995b). Tecnologia de imagem cerebral, como o magnetoencefalografia, revela que as áreas de percepção e produção no cérebro já estão conectadas no início da infância—quando bebês de 6 meses ouvem sons de fala, tanto a área de Wernicke quanto a área de Broca são ativadas simultaneamente, um fenômeno que não ocorre na percepção de sons que não sejam de fala (Dehaene-Lambertz et al.,

2006). Além disso, enquanto as crianças de até 6 meses de idade são capazes de discriminar sons de qualquer língua (Meltzoff et al. 2009), como consequência da experiência linguística, adultos desenvolvem um “sotaque” tanto na produção como na percepção de sons não nativos (Best, 1994b, 2005). Para Best, no entanto, a capacidade de detectar discrepâncias entre os padrões da L1 e da L2 não é perdida com a maturidade, uma vez que adultos conseguem perceber tanto as diferenças dialetais de sua própria língua como a fala estrangeira com sotaque.

Best define como domínio fonético universal a variação de sons da fala produzidos pelo trato vocal, e como domínio fonético nativo os padrões gestuais do inventário que caracteriza as categorias fonéticas nativas. Externo ao domínio fonético estaria o espaço não fonético, ocupado por sons que, embora produzidos pelo trato vocal, não são percebidos como sons de fala, tais como tosse, engasgos, risos ou assovios. Seguindo o raciocínio da Abordagem Ecológica, quando confrontados com sons da fala os ouvintes procuram ativamente por invariantes de alta ordem que especifiquem seus gestos articulatórios.

O padrão fonológico de qualquer língua obedece às possibilidades físicas biomecânica do trato vocal, porém cada língua possui o seu próprio espaço fonológico. Um espaço fonológico é um sistema que relaciona a estrutura interna dos fonemas (visto como um conjunto de traços distintivos) à estrutura do sistema fonológico como um todo. Um sistema fonológico, assim, aloca cada fonema em uma área específica dentro de todo o espaço que o sistema fonológico abrange. Por exemplo, a Figura 1 mostra dois sistemas fonológicos vocálicos diferentes, à esquerda do espanhol e à direita do inglês californiano. Em um sistema vocálico em que / α / é a única vogal baixa, como em espanhol, sua localização é aproximadamente mediana no espaço fonológico. Em contrapartida, o inglês tem duas vogais baixas, / / e / /, sendo que / / ocupa uma posição mais frontal no espaço, enquanto / / está numa região mais posterior (Bynon, 1996).

Figura 1 - Os espaços fonológicos vocálicos do espanhol



Fonte: Espanhol: Gasser, 2009. Inglês: Ladefoged, 2001.

Assim, Best afirma que o domínio fonético universal está contido no espaço fonológico, enquanto o domínio fonético nativo regulamenta o lugar no qual um gesto ocupa no espaço fonológico. Para ela, sons não nativos são percebidos como possíveis locais para gestos que podem servir como unidades fonológicas (Best, 1995b).

O MAP tem como fundamental premissa a proposição de que os segmentos da L2 tendem a ser percebidos de acordo com suas semelhanças e diferenças com os padrões articulatório-gestuais mais próximos das categorias da L1 no espaço fonológico nativo. Best (1994a, 1995b) argumenta que dependendo da distância entre os segmentos da L1 e da L2 no espaço fonológico nativo, o segmento não nativo pode ser percebido de três maneiras:

- (a) como segmentos *incategorizáveis*, nos quais o som da L2 é percebido como um gesto de fala, mas a sua organização não é assimilada a nenhuma categoria específica da L1;
- (b) como *não assimilável*, quando o segmento da L2 não é percebido como um som de fala, a sua organização gestual ocupa uma área fora do espaço fonológico nativo, não sendo assimilado a qualquer categoria da L1;
- (c) como segmentos *categorizáveis*, nos quais as invariantes gestuais de ambas as línguas podem ser percebidas como similares. Neste caso, o som da L2 é assimilado numa categoria da L1.

Quando os segmentos da L2 são categorizáveis, ou seja, assimilados numa categoria da L1, esta assimilação pode ocorrer de três formas diferentes:

- (a) como um bom exemplo da categoria da L1;
- (b) como um exemplo aceitável da categoria da L1, embora não ideal;
- (c) como um exemplar desviante da categoria da L1.

A maneira como a assimilação se dá—boa, aceitável ou desviante—seria o fator determinante na discriminabilidade entre os membros dos contrastes da L2, na discriminabilidade entre os sons da L2 e da L1 e no potencial de aprendizagem dos sons não nativos.

Best argumenta que a avaliação de assimilação de um único segmento da L2 no espaço fonológico da L1 não demonstra como a percepção de fato ocorre. Tarefas nas quais os participantes devem identificar um único segmento seria inapropriado para examinar a assimilação de sons não nativos. Segundo ela, estruturas fonológicas “englobam as relações funcionais sistemáticas entre formas fonéticas de um idioma, incluindo contrastes segmentares distintivos, a alterações alofônicas, as limitações fonotáticas e outros processos fonológicos” (Best, 1994a, p. 261, tradução da autora). Desta forma, Best afirma que somente uma relação sistemática entre diferentes categorias é capaz de capturar as invariantes de alta ordem da L2 e da L1, ao invés da simples detecção de uma única categoria. Ou seja, através da detecção de uma única categoria pode-se determinar se uma realização [β] é um exemplo da categoria /β/. Porém, sem uma comparação entre diferentes categorias o observador poderá não detectar a constrição que distingue entre /β/ e /δ/, por exemplo. Enquanto a detecção de uma única categoria demanda a percepção de invariantes de baixa ordem, comparações entre diferentes categorias demandam a percepção de invariantes de alta ordem, justamente aquelas que determinam as semelhanças e diferenças entre os segmentos da L1 e da L2. Assim sendo, Best argumenta que as tarefas perceptuais que comparam diferentes categorias da L2 são mais propensas a revelar as relações funcionais dos sistemas fonológicos da L1 e da L2, ao invés de tarefas perceptuais que testam a assimilação de uma única categoria da L2.

É importante lembrar a distinção entre as categorias fonéticas e fonológicas que Best e colegas descrevem. Categoria fonológica refere-se às informações que propiciam diferenças léxico-funcionais. Em contraste, categoria fonética refere-se às distinções não lexicais, como alofones ou realizações fonéticas próprias de línguas ou dialetos que, por exemplo, podem fornecer informações perceptuais sobre a região ou a identidade do falante.

O MAP propõe seis possíveis padrões de assimilação, ou categorização, e os níveis de discriminabilidade para cada membro do contraste de acordo com cada padrão de assimilação. O modelo de percepção de sons de L2 foi recentemente ampliado a fim de prever a aprendizagem perceptual de sons da L2 (PAM-L2, Best, Tyler, 2007). Uma vez que as previsões de aprendizagem perceptual são intrinsecamente relacionadas ao padrão de assimilação e de discriminabilidade, ambas as versões do modelo serão, tanto quanto possível, descritas paralelamente.

O segmento / / será utilizado para ilustrar as previsões dos modelos, um segmento vulnerável ao fenômeno da substituição diferencial. Substituição diferencial refere-se a diferentes tipos de realizações fonéticas de um mesmo segmento, seja numa mesma língua ou línguas diferentes (Weinberger, 1997). O fonema / / é tipicamente substituído por [τ] por falantes de francês canadense (Brannen, 2002), de russo (Weinberger, 1997), de holandês (Wester et al., 2007), e de português brasileiro (Reis, 2006, 2010), e substituído por [σ] por falantes de francês europeu (Brannen, 2002), de japonês (Brown, 1997; Lambacher et al., 1997) e de alemão (Hancin-Bhatt, 1994). Razões perceptuais são comumente citadas como provável motivo pela substituição diferencial de / / (Hancin-Bhatt, 1994; Weinberger, 1997; Brannen, 2002; Blevins, 2006).

Supondo que o os membros do contraste da L2 seja constituído pelas realizações inglesas [] e [τH], eles poderão ser assim assimilados por falantes de línguas que não possuem estas realizações fonéticas:

1. Assimilação do Tipo Duas-Categorias (DC): ocorre quando ambos os membros do contraste, [] e [τH] no exemplo, são assimilados em duas categorias diferentes da L1, digamos que o primeiro seja assimilado como /σ/ e o segundo como /τ/. Como os membros da L2 têm dois padrões distintos de assimilação, prevê-se que a discriminação entre os membros seja excelente (resumo do tipo DC no Quadro 1).

Quadro 1 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Duas-Categorias e a previsão de discriminação segundo o MAP.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)		Tipo DC	
Assimilação segmento L2	categoria L1	2 L2	2 L1
		[]-[τH]	/σ/-/τ/
Previsão de discriminação		Excelente	

Segundo o MAP-L2, a aprendizagem perceptual para qualquer tipo de padrão de categorização será determinada por quão bem os membros do contraste da L2 sejam assimilados na L1—quanto mais próximos os sons da L2 estiverem dos padrões articulatorio-gestuais da L1 no espaço fonológico nativo, mais facilmente eles serão assimilados como uma categoria da L1 e mais difícil será o aprendizado. A aprendizagem perceptual do tipo Duas-Categorias se sobrepõe a outro padrão de categorização (Incategorizável versus Categorizável) e, seguindo o raciocínio usado por Best e Tyler (2007) na explanação do MAP-L2, voltarei a este tópico após a explicação de todos os tipos de assimilação.

2. Assimilação do Tipo Afinidade-Categórica (AC): ocorre quando ambos os membros do contraste são assimilados em uma única categoria da L1. No entanto, um membro é percebido como melhor exemplar da categoria L1 que o outro. Por exemplo, ambos os segmentos de L2 [] e [τH] podem ser assimilados como o L1 /τ/. Porém, [τH] pode ser ouvido como uma instância aceitável do L1 /τ/, não ideal porque /τ/ é aspirado em sílabas tônicas inglesas, enquanto / / pode ser percebido como um exemplar desviante de /τ/. Para este tipo de assimilação, a discriminação entre os pares pode variar de moderada a muito boa. O nível de discriminabilidade dependerá do grau de afinidade categórica para cada segmento da L2—quanto mais um membro se desvia da categoria da L1 pela qual se deu a assimilação, maior a chance de discriminação.

Quanto à aprendizagem perceptual dos sons não nativos, Best e Tyler (2007) argumentam que a constante exposição à L2 pode possibilitar que os ouvintes formem uma categoria fonética e fonológica para o exemplar desviante. No entanto, não se espera que haja aprendizagem perceptual para o segmento considerado aceitável. Os autores ressaltam que a percepção de afinidade é o que determina a possibilidade de aprendizado—quanto menor a afinidade do segmento da L2 com a categoria da L1, maior a possibilidade de aprendizagem (resumo do exposto no Quadro 2).

Quadro 2 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Afinidade-Categórica, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)		Tipo AC	
Assimilação segmento L2	categoria L1	2 L2 1 L1	[]-[τH] /τ/-/τ/
		1º L2: desviante;	
		2º L2: aceitável	

Previsão de discriminação Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Moderada a muito boa Segmento desviante possível Segmento aceitável difícil
---	---

3. Assimilação do Tipo Única-Categoria (UC): ocorre quando ambos os membros são assimilados para a mesma categoria L1. Diferente do tipo Afinidade-Catagórica, no entanto, neste caso ambos os membros do contraste são percebidos como igualmente desviantes ou igualmente aceitáveis exemplares da categoria da L1. No exemplo com os segmentos ingleses [] e [τH], ambos os sons podem ser percebidos como uma única categoria /t/ da L1, sendo ambos aceitáveis ou ambos desviantes da categoria nativa. Uma vez que ambos os membros são assimilados em uma única categoria da L1, presume-se que a discriminação seja difícil.

A aprendizagem perceptual dos segmentos da L2 dependerá, novamente, de quão bem os sons são assimilados na categoria da L1 (resumo no Quadro 3). No entanto, os autores argumentam que é improvável que ocorra aprendizagem, eles pressupõem que os ouvintes tenham que, primeiro, aprender perceptualmente uma nova categoria fonética para pelo menos um dos membros do contraste da L2, para que somente então se estabeleça uma nova categoria, ou categorias, fonológicas (Best, Tyler, 2007).

Quadro 3 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Única-Categoria, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo UC
Assimilação segmento L2 categoria L1	2 L2 1 L1 []-[τH] /τ/
	ambos desviantes ou ambos aceitáveis
Previsão de discriminação	Difícil
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Improvável

Além disso, Best e Tyler afirmam que, para qualquer padrão de assimilação, a pressão por comunicação clara e precisa aumenta a probabilidade de aprendizagem perceptual. Ou seja, maior será a chance de aprendizagem se o segmento da L2 estiver inserido em palavras de alta frequência, se possui pares mínimos, ou fizer parte de contextos fonológicos densos. Palavras em contextos fonológicos densos são palavras com grande semelhança fonológica, nas quais o significado se altera com a adição, a

exclusão ou a substituição de único fonema, como nas palavras inglesas *cat*, *hat*, *at*, *cut*, ou *cap* (Walley, 2007).

4. Assimilação do Tipo Ambos-Incategorizáveis (AI): ocorre quando ambos os membros do contraste encontram-se no espaço fonológico, mas não correspondem a qualquer categoria específica da L1. Os sons ingleses [] e [τH], por exemplo, poderiam ser ouvidos como sons de fala, mas não se assemelhariam a qualquer categoria específica da L1. Eles poderiam ser assimilados igualmente como /τ/, /φ/, /σ/, /τΣ/, ou como qualquer outro segmento da L1. O PAM prevê que a discriminação entre os membros seja entre difícil a muito boa. Esta disparidade entre difícil e muito boa discriminação ocorre porque a discriminabilidade depende da proximidade que os membros da L2 ocupam no espaço fonológico nativo e no quanto eles se distanciam perceptualmente da(s) categoria(s) da L1 mais próxima deles.

A aprendizagem perceptual dependerá da relação que as categorias fonéticas da L2 e da L1 têm dentro do sistema interfonológico, não somente as semelhanças e diferenças entre os sons da L2 e da categoria individual da L1 mais próximo deles. Ou seja, pode ser que haja vários segmentos da L1 percebidos como semelhantes aos sons da L2. Neste caso, duas são as possibilidades de aprendizagem: primeiro, se cada um dos sons da L2 tem semelhanças com diferentes segmentos da L1 (2 L2 → L1 /X/ e L1 /Y/), sendo que L1 /X/ e L1 /Y/ estão distantes entre si no espaço fonológico, os ouvintes provavelmente reconhecerão as diferenças léxico-funcionais dos sons da L2, o que poderia acarretar em aprendizagem de duas novas categorias fonológicas da L2. Na segunda possibilidade, os sons da L2 são percebidos como semelhantes a segmentos da L1 muito próximos entre si no espaço fonológico (2 L2 → L1 /X1, X2/). Assim, tanto a discriminação quanto a aprendizagem perceptual dos dois sons da L2 seriam difíceis. Neste caso, uma nova e única categoria fonológica para ambos os sons da L2 poderia ser aprendido, embora improvável (resumo no Quadro 4).

Quadro 4 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Ambos-Incategorizáveis, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)		Tipo AI	
Assimilação segmento L2	categoria L1	2 L2 não específico L1	[]-[τH] /τ, φ, σ, ?/
Previsão de discriminação		2 L2 → L1 /X/ e L1 /Y/:	muito boa

	possibilidade
	2 L2 L1 /X1, X2/: difícil
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	2 L2 L1 /X/ e L1 /Y/: aprendizagem possível
	2 L2 L1 /X1, X2/: difícil

5. Assimilação do Tipo Incategorizável-Categorizável (IC): ocorre quando um membro não corresponde a uma categoria específica da L1 e o outro sim. No exemplo, [] poderia ser ouvido como um som de fala, mas sua organização gestual estaria fora de qualquer categoria específica da L1, enquanto o [τH] poderia ser ouvido como um exemplo do L1 /τ/. Assim, uma vez que um membro do contraste é assimilado em uma categoria L1 enquanto o outro é percebido meramente como som de fala, espera-se que a discriminação entre os membros seja muito boa (Quadro 5).

Quadro 5 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Incategorizável-Categorizável e a previsão de discriminação segundo o MAP.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo IC
Assimilação segmento L2 categoria L1	2 L2 []-[τH] /?/ 1º L2: não específico L1 2º L2: 1 L1 - /τ/
Previsão de discriminação	Muito boa

6. Assimilação do Tipo Não-Assimilável (NA): ocorre quando a organização gestual de ambos os membros do contraste não são percebidos como pertencentes ao domínio da fala. Neste tipo, tanto [] como [τH] não seriam percebidos como sons semelhantes aos da fala humana. Espera-se que a discriminação entre os membros seja de boa a muito boa, dependendo de quão distante eles se encontrem em termos gestuais, mesmo que fora do espaço fonológico. Quanto mais perto eles estiverem, mais difícil será a discriminação (Best, 2005). Best e Tyler (2007) sugerem uma investigação mais aprofundada sobre as possibilidades de aprendizagem perceptual deste padrão de categorização, já que afirmam não saber se os segmentos percebidos fora do espaço

fonológico podem, ao cabo de muito contato com a L2, integrar o espaço fonológico da L1 como uma categoria fonética (Quadro 6).

Quadro 6 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Não-Assimilável, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)		Tipo NA	
Assimilação segmento L2	categoria L1	2 L2	∓ []-[τH] ∓
Previsão de discriminação		Boa a muito boa	
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)		A investigar	

A respeito de aprendizagem perceptual, dois tipos de assimilação restam a discutir—Duas-Categorias (DC) e Incategorizável-Categorizável (IC). Se apenas um membro de um contraste L2 é percebido como uma boa categoria da L1, nenhum aprendizado é esperado para esse membro. Neste caso, qualquer contraste deste membro com outro som da L2 resultará em assimilação do tipo DC ou do tipo IC. Best e Tyler (2007) preveem duas possibilidades para esses casos: (a) as categorias da L1 e da L2 são fonológica e foneticamente percebidas como boas equivalentes, o que resulta em pouco ou nenhum aprendizado perceptual, e (b), o som da L2 é percebido como um exemplar fonética e fonotaticamente desviante da categoria da L1, embora no nível fonológico eles tenham o mesmo papel léxico-funcional. Como exemplo de “diferença fonética-fonotática”, mas “semelhança fonológica-funcional”, Best (1995) e Best e Tyler (2007) citam a produção do fonema /p/ em francês e em inglês—compartilha do mesmo nível fonológico, mas difere em nível fonético. Para os autores, neste caso é possível que haja aprendizagem perceptual no curso do desenvolvimento da L2. O Quadro 7 resume os dados de aprendizagem perceptual para os tipos DC e IC de categorização.

Quadro 7 - Os padrões de assimilação perceptual do tipo Duas-Categorias (DC) e Incategorizável-Categorizável (IC), a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2.

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo DC	Tipo IC
--	---------	---------

Assimilação segmento L2 categoria L1	2 L2 2 L1 2 L2 2 L1	2 L2 1º L2: não específico L1 2º L2: 1 L1	[]-[τH] /?/ - /τ/
Previsão de discriminação	Excelente		Muito boa
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Membro com boa assimilação	nenhum aprendizado	
	(a) equivalência fonética e fonológica entre L1 e L2	nenhum aprendizado	pouco ou
	(b) L2 é bom exemplar, mas difere foneticamente	aprendizagem	possível

Uma vez descritos os modelos e, brevemente, sua fundamentação teórica, resta saber por que e como utilizá-los. Os modelos de percepção ou aprendizagem em interfonologia são proposições que procuram explicar o complexo fenômeno de contato e aquisição de um sistema fonológico diferente do nativo. A contribuição à ciência virá somente através de estudos que testem se estas proposições têm fundamentos.

Pesquisas descritivas, o formato mais comum de pesquisa em interfonologia no Brasil, muito se beneficiariam da utilização do MAP e/ou do MAP-L2. Poderiam continuar a informar que determinados sons da L2 são desta ou daquela forma percebidos por diferentes grupos de falantes não nativos. Porém, estes estudos contribuiriam mais à ciência da interfonologia e na compreensão da percepção, da produção e da aprendizagem de sons da L2 se testassem as previsões de assimilação, de discriminabilidade e de aprendizagem propostos por este ou outros modelos. A seguir, exponho brevemente como o MAP e o MAP-L2 podem ser utilizados.

Como Utilizar os Modelos

Para empregar o MAP e o MAP-L2 é importante ter em mente que eles foram desenvolvidos tendo como base três principais perspectivas:

(a) seguem a Abordagem Ecológica como o principal arcabouço teórico da percepção da fala. Dentro desta fundamentação, a informação é detectada diretamente através de um sistema integrado de percepção, sem auxílio de qualquer módulo inato de percepção de fala;

(b) procuram explicar a percepção de falantes de L2 caracterizados como monolíngues funcionais, isto é, buscam elucidar a percepção de sons por pessoas que não estão diretamente aprendendo ou utilizando a L2 e são, portanto, linguisticamente ingênuos para os padrões de som desta L2 (Best, 2005; Best, Tyler, 2007);

(c) devem ser utilizados para esclarecer a percepção de segmentos não familiares por adultos.

As previsões sugeridas pelos modelos, sobretudo pelo MAP, foram examinadas empiricamente e resultados conflitantes foram encontrados. Por um lado, Wayland (2007) afirma que a maioria dos estudos com metodologia *post hoc* examinaram e corroboraram a relação entre padrões de assimilação perceptual e discriminabilidade. Por outro lado, os poucos estudos que analisaram os dados de uma forma *ad hoc* (Guion et al., 2000; Best et al., 2001; Harnsberger, 2001; Wayland, 2007; Reis, 2010) tiveram dificuldades em apoiar inteiramente a relação entre assimilação e discriminabilidade. Portanto, acredito que um design *ad hoc* seja o mais adequado na avaliação dos modelos. Ou seja, um teste que primeiro avalie o padrão de assimilação, antecipe a discriminabilidade entre os sons, para então testar a discriminação entre seus membros.

Best (1995b, p. 194) afirma que a assimilação de sons não nativos no sistema da L1 pode ser examinada “por meio de testes de identificação (rotulagem), de classificação ou de categorização (incluindo avaliações de afinidade) de sons não nativos” (tradução da autora). No entanto, o design mais comum de testes de assimilação perceptual consiste na combinação de tarefa de identificação e tarefa de avaliação de afinidade (*category-goodness rating task*).

Na tarefa de identificação, os participantes são solicitados a primeiro identificar o som ouvido, geralmente utilizando um rótulo dentre um conjunto de possibilidades oferecidas. Em seguida, na tarefa de avaliação de afinidade, os participantes devem avaliar o quanto o som ouvido se afina, ou se assemelha, ao rótulo que corresponde ao som em teste, nativo ou não. Por exemplo, o participante pode ouvir o som de /T/, primeiro o identifica utilizando um dos rótulos oferecidos, digamos que as consoantes T, F ou S. Em seguida deve marcar numa escala de afinidade o quanto o rótulo escolhido se assemelha à consoante escolhida em sua L1, digamos que 1 corresponda a “som completamente diferente” e 10 a “som idêntico”.

Com os dados de identificação e avaliação de afinidade pode-se concluir o padrão de assimilação dos sons da L2 no sistema nativo e, a partir dos modelos MAP e MAP-L2, prever como será a discriminação entre os membros dos contrastes testados, assim como a possível aprendizagem perceptual.

Em seguida avalia-se a discriminação categórica dos contrastes, verificando-se se a discriminabilidade prevista foi corroborada. Enquanto a assimilação e discriminação de contrastes de L2 podem ser avaliadas em estudos transversais, a aprendizagem perceptual dos contrastes deverá ser examinada através de estudos longitudinais, nos quais os testes de assimilação (identificação/afinidade) e discriminação categórica deverão ser repetidos regularmente.

Acredito que os modelos sejam mais apropriados para testar a assimilação de consoantes, uma vez que as vogais são produzidas em contínuo e são acusticamente diferenciadas pelas relações dos formantes. Neste caso, a percepção tende a acontecer também em contínuo. Por outro lado, as consoantes demonstram percepção categórica, importante característica para um modelo de percepção que tem no gesto a unidade fonológica básica.

Embora o MAP ou MAP-L2 não proponham ou façam previsões a respeito da relação entre percepção e produção de L2, os defensores da Abordagem Ecológica advogam que a aprendizagem continua ao longo da vida adulta, uma vez que qualquer informação não detectada em determinado momento estará sempre disponível ao observador. Um exemplo de reeducação da percepção está no fato de que mesmo adultos podem alterar o seu sotaque regional na L1.

Best não afirma explicitamente que a percepção acurada da L2 anteceda, oriente ou ocorra simultaneamente à produção em padrão nativo da L2. No entanto, pode-se deduzir que Best e colegas partilham da proposição de que a percepção e a produção estejam relacionadas². Best (1994a) afirma que seria paradoxal se o desempenho acurado (produção) precedesse a competência (percepção) acurada, assim como afirma que o “sotaque” na percepção da fala está provavelmente envolvido com as dificuldades

² Literatura revisada: Best et al., 1981; Best, Hoffman, Glanville, 1982; Best 1984, 1988, 1993, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1999, 2002, 2005, Best et al., 1988; Best et al., 1989; Best, Queen, 1989; Best, Strange, 1992; Best, Womer, Queen, 1994; Best et al., 1995; Best, Jones, 1998; Best, Avery, 1999; Best, McRoberts, Goodwell, 2001; Best et al., 2003; Best, McRoberts, 2003; Best, Halle, Pardo, 2007; Best, Tyler, 2007; Best et al., 2009.

em dominar uma produção no padrão nativo da L2 (Best, 2005)³, especialmente para o aprendizes adultos. Assim sendo, futuras pesquisas poderiam examinar se os padrões de assimilação e de discriminação de sons da L2 têm relação com a forma como os sons são produzidos. Ainda que os modelos não sugiram esta relação, se iterados estudos a demonstrarem, esta seria uma grande contribuição na compreensão do complexo fenômeno entre percepção e produção da fala não nativa.

Conclusão

Este artigo apresentou, sucintamente, como se dá a percepção de sons de L2 sob a perspectiva do Modelo de Assimilação Percentual e sua extensão para o aprendizado perceptual da L2. Trata-se de uma introdução em português aos modelos e a algumas formas de utilização empírica. Sem dúvida é imprescindível a leitura dos textos originais para a compreensão do desenvolvimento e fundamentação teórica dos mesmos, assim como dos mais diversos métodos utilizados pelas dezenas de estudos que os utilizaram.

Não acredito que, necessariamente, deva-se compartilhar do suporte teórico que norteia o MAP e o MAP-L2. Pessoalmente tenho reservas quanto a uma abordagem ascendente (*bottom-up*) de percepção como única fonte de explicação do fenômeno. Concordo com a afirmação de Sternberg (2003) de que a percepção da fala é um fenômeno por demais complexo para ser explicado por uma única teoria e que uma “teoria de percepção completa deverá, necessariamente, incluir ambas as abordagens ascendentes e descendentes [*top-down*]” (p. 127, tradução da autora).

No entanto, os modelos propõem hipóteses a respeito da percepção de sons não nativos inteiramente passíveis de exame e este é o papel da ciência—contribuir no suporte ou na falseabilidade de uma proposição.

Referências Bibliográficas

BEST, C. T. The Emergence of Native-Language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model. In: GOODMAN, J. C., NUSBAUM, H. C. (Eds.), **The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words**. Cambridge: MIT Press, 1994a, p.167-224.

³Gravação de áudio de Best (2005) na apresentação “Conceptualising the development of the native listener: What are infants attuning to when they become perceptually tuned to the ‘sound patterns’ of native speech?”, disponível em <<http://www.hcsnet.edu.au/files2/arch/concom05/presentations/03.html>>.

_____. Learning to Perceive the Sound Pattern of English. In: ROVEE-COLLIER, C., LIPSITT, L. P. (Eds.). **Advances in Infancy Research**. Norwood: ALEX Publishing Corporation, 1994b, p.217-304.

_____. C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Baltimore, MD: York Press. 1995a, p. 167-200.

_____. Perception de Parole de Differentes Langues par le Bebe. In: KONOPCZYSNKI, G., VINTER, S. (Eds.). **Le Developpement Langagier: Une Prediction Precoce Est-Elle Possible?** Paris: Ortho Editions, 1995b, p. 22-29.

_____. Conceptualising the development of the native listener: What are infants attuning to when they become perceptually tuned to the "sound patterns" of native speech? **Presentation at ConCom05 - Conceptualising Communication: Building Cross-disciplinary Understanding in Human Communication Science**, Armidale, Australia: University of New England, 8-9 December 2005. Disponível em <http://www.hcsnet.edu.au/files2/arch/concom05/presentations/16.html>. Acesso em 10 de janeiro 2010.

BEST, C. T., MCROBERTS, G.W., GOODWELL, E. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. **Journal of the Acoustical Society of America**, 109, p. 775-794, 2001.

BEST, C. T., TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S., MUNRO, M. J. (Eds.). **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 13–34.

BLEVINS, J. New perspectives on English Sound Patterns: "Natural" and "unnatural" in Evolutionary Phonology. **Journal of English Linguistics**, 34(1), p. 6-25, 2006.
BRANNEN, K. The Role of Perception in Differential Substitution. **Canadian Journal of Linguistics**, 47, p. 1-46. 2002.

BROWMAN, C.P., GOLDSTEIN, L. Towards an articulatory phonology. In: EWEN, C., ANDERSON, J. (Eds.). **Phonology Yearbook**. Cambridge: CUP, 1986, p. 219-252.

BROWN, C. **Acquisition of segmental structure: consequences for speech perception and second language acquisition**. 1997. Doctoral Dissertation. McGill Universtiy, Montreal, 1997.

BYNON, T. **Historical linguistics**. Cambridge/New York: Cambridge University Press. 1996.

CHIPLEY, M. R. **Does the conceptual similarity of sounds affect the usefulness of cues to perceived relative distance?** Doctoral dissertation. NCSU Libraries, 2008 .

DEHAENE-LAMBERTZ, G., HERTZ-PANNIER, L., DUBOIS, J., MERIAUX, S., ROCHE, A., SIGMAN, M., DEHAENE, S. Functional organization of perisylvian activation during presentation of sentences in preverbal infants. **Proceedings of the National Academy of Sciences USA**, 103, p. 14240-14245, 2006.

EYSENCK, M. W. KEANE, M. T. **Cognitive Psychology: A Student's Handbook**. London: Psychology Press. 2005.

FLEGE, J.E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-272.

GASSER, M. **How Language Works**. Indiana: University in Bloomington, 2009.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin. 1979.

GRIESER, D., KUHL, P. K. Categorization of speech by infants: Support for speech-sound prototypes. **Developmental Psychology**, 25, p. 577-588, 1989.

GUION, S., FLEGE, J., AKAHANE-YAMADA, R., PRUITT J. An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. **Journal of the Acoustic Society of America**, 107, p. 2711-2724, 2000.

HANCIN-BHATT, B .J. **Phonological transfer in second language perception and production**. 1994. Doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana, 1994.

HARNSBERGER, J. D. On the relationship between identification and discrimination of non-native nasal consonants. **Journal of the Acoustical Society of America**, 110, p. 489-503, 2001.

HAYWARD, K. **Experimental phonetics**. Harlow: Longman, 2000.

HOLT, L. L. Speech Perception: Adult. In: SQUIRE, L. R (Ed.). **Encyclopedia of Neuroscience**, 9. Oxford: Academic Press, 2008. p. 219-226.

KREUTZER, M. L., DOOLING, R. J., BROWN, S. D, OKANOYA, K. A comparison of song syllable perception by five species of birds. **International Journal of Comparative Psychology**, 4, p. 141-155, 1991.

KUHL, P. K. Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. **Perception & Psychophysics**, 50, p. 93-107, 1991.

_____. Early Linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception. **Journal of Phonetics**. 21, 125-139, 1993a.

_____. Innate predispositions and the effects of experience in speech perception: The native language magnet theory. In: BOYSSON-BARDIES, B. DE, SCHONEN, S. DE, JUSCZYK, P., MCNEILAGE, P., MORTON, J. (Eds.). **Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1993b, p. 259-274.

_____. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Science**. 97(22), p. 11850-11857, 2000a.

_____. Language, mind, and brain: Experience alters perception. In: GAZZANIGA, M. S (Ed.). **The new cognitive neurosciences**. Cambridge: MIT Press. 2000b, p. 99-115.

_____. Early language acquisition: Cracking the speech code. **Nature Reviews Neuroscience**., 5, p. 831-843, p. 2004.

KUHL, P. K., WILLIAMS, K. A., LACERDA, F., STEVENS, K. N., LINDBLOM, B. Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. **Science**, 255, p. 606-608, 1992.

LADEFOGED, P. **A course in Phonetics**. Boston: Heinle & Heinle. 2001.

LAMBACHER, S., MARTEN, W., NELSON, B.; BERMAN, J. Perception of English Voiceless Fricatives by Native Speakers of Japanese. In: **New Sounds 97: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech**, 1990. Klagenfurt, Austria. Klagenfurt: University of Klagenfurt Press, 1997, p. 186-195.

LOTTO, A. J.; SULLIVAN, S. C. Speech as a sound source. In: YOST, W.A., FAY, R.R., POPPER, A.N. (Eds.). **Springer Handbook of Auditory Research: Auditory Perception of Sound Sources**. Chicago: Loyola University Chicago, 2007, p. 281-305.

MCQUEEN, J. M. Speech perception. In: LAMBERTS K., GOLDSTONE, R. (Eds.). **The Handbook of Cognition**. London: Sage Publications, p. 255-275, 2004.

MELTZOFF, A. N., KUHL, P. K., MOVELLAN, J., SEJNOWSKI, T. J. Foundations for a New Science of Learning. **Science**, 325, p. 284-288, 2009.

MICHAELS, C. F., CARELLO C. **Direct Perception**, Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1981.

Reis, M. S. **The perception of the English interdental fricative phonemes - / / and /Δ/ - by Brazilian EFL learners**. 2006. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, M. S. **The perception and production of the English voiceless interdental fricative / / by speakers of European French and Brazilian Portuguese**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

ROSENBLUM, L. D. Perceiving articulatory events: Lessons for an ecological psychoacoustics. In: NEUHOFF, J. G. (Ed.). **Ecological Psychoacoustics**. San Diego: Elsevier, 2004. p. 219-248.

STERNBERG, R.J. **Cognitive Psychology**. Belmont: Thompson Wadsworth, 2003.

STERNBERG, R., MIO, J. **Cognitive Psychology**. Belmont: Wadsworth, 2009.

STRANGE, W. Cross-language studies of speech perception: A historical view. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995, p.3-45.

WALLEY, A. Speech Learning, lexical reorganization and the development of word recognition by native and non-native English speakers. In: MUNRO, M. M., BOHN, O-S. (Eds.). **Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 315-330.

WAYLAND, R.P. The relationship between identification and discrimination in cross-language perception: The case of Korean and Thai. In: BOHN, O.-S., MUNRO, M. J (Eds.). **Language Experience in Second Language Speech Learning**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 201–218.

WEINBERGER, S. H. Minimal segments in second language phonology. In: JAMES, A., LEATHER, J. (Eds.). **Second-language speech: structure and process**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997, p. 263-312.

WESTER, F., GILBERS, D., LOWIE, W. M. Substitution of dental fricatives in English by Dutch L2 speakers. **Language Sciences**, 29 (2-3), p. 477-491, 2007.

ZHANG, Y., KUHLE, P. K., IMADA, T., KOTANI, M., TOHKURA, Y. Effects of language experience: Neural Commitment to language-specific auditory patterns. **NeuroImage**, 26, p. 703-720, 2005.

Bibliografia recomendada

BEST, C. T. Discovering messages in the medium: Speech perception and the prelinguistic infant. In: FITZGERALD, H. E., LESTER, B., YOGMAN, M. (Eds.). **Advances in pediatric psychology**. New York: Plenum, 1984, p. 97-145.

_____. The Emergence of Cerebral Asymmetries in Early Human Development: A Literature Review and a Neuroembryological Model. In: MOLFESE, D. L., SEGALOWITZ, S. J. (Eds.). **Brain Lateralization in Children**. New York: The Guilford Press, 1988, p. 5–34.

_____. Adult perception of nonnative contrasts differing in assimilation to native phonological categories. **Journal of the Acoustical Society of America**, 88 (1), p. 177-178, 1990.

_____. Emergence of language-specific constraints in perception of non- native speech: A window on early phonological development. In: BOYSSON-BARDIES, B. DE, SCHONEN, S. DE, JUSCZYK, P., MCNEILAGE, P., MORTON, J. (Eds.). **Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1993, p. 289-304.

_____. Development of language-specific influences on speech perception and production in pre-verbal infancy. In: **Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences**, 1999. San Francisco: University of California, 1999, p.1261-1264.

_____. Revealing the mother tongue's nurturing effects on the infant ear. **Infant Behavior & Development**, 25, p.134-139, 2002.

_____. Direct realism in speech perception: Perceiving vocal tract actions and postures. **Abstract presentation for HCSNet - Human Communication Science Network Perception and Action Workshop**. Sydney, July 10-11, 2008.

BEST, C. T., MORRONGIELLO, B., ROBSON, R. Perceptual equivalence of acoustic cues in speech and nonspeech perception. **Perception & Psychophysics**, 29, p. 191-211, 1981.

BEST, C. T., HALLE, P., BOHN, O. S., FABER, A. Cross-language perception of nonnative vowels: Phonological and phonetic effects of listeners' native vowels: Phonological and phonetic effects of listeners' native languages. **Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences**, 2003. Barcelona, 2003, p. 2889-2892.

BEST, C. T., HOFFMAN H., GLANVILLE B. B. Development of infant ear asymmetries for speech and music. **Perception & Psychophysics**, 31, p. 75-85, 1982.

BEST, C. T., MCROBERTS, G. W., SITHOLE, N. M. Examination of Perceptual Reorganization for Nonnative Speech Contrasts: Zulu Click Discrimination by English-Speaking Adults and Infants. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 14 (3), p. 345-360, 1988.

BEST, C. T., QUEEN, H. F. Baby, It's in Your Smile: Right Hemiface Bias in Infant Emotional Expressions. **Developmental Psychology**, 25(2), p. 264-276, 1989.

BEST, C. T., STUDDERT-KENNEDY, M., MANUEL, S., RUBIN-SPITZ, J. Discovering phonetic coherence in acoustic patterns. **Perception & Psychophysics**, 45(3), p. 237-250, 1989.

BEST, C. T., STRANGE, W. Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. **Journal of Phonetics**, 20, p. 305-330, 1992.

BEST, C. T., WOMER, J. S., QUEEN, H. F. Hemispheric Asymmetries in Adults' Perception of Infant Emotional Expressions. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 20(4), p. 751-765, 1994.

BEST, C. T., MCROBERTS, G. W., LAFLEUR, R., SILVER-ISENSTADT, J. Divergent developmental patterns for infants' perception of two nonnative consonant contrasts. **Infant Behavior and Development**, 18, p. 339-3508, 1995.

BEST, C. T., FABER, A., LEVITT, A. G. Perceptual assimilation of non-native vowel contrasts to the American English vowel system. **Journal of the Acoustical Society of America**, 99, p. 2602, 1996.

BEST, C. T., JONES, C. Stimulus alternation preference procedure to test infant speech discrimination. **Infant Behavior and Development**, 21, p. 295, 1998.

BEST, C. T., AVERY, R.A. Left-hemisphere advantage for click consonants is determined by linguistic significance and experience. **Psychological Science**, 10, p. 65-69, 1999.

BEST, C. T., MCROBERTS, G. W. Infant perception of non-native consonant contrasts that adults assimilate in different ways. **Language and Speech**, 46, (2-3), p. 183-216, 2003.

BEST, C. T., HALLE, P.A., PARDO, J. S. English and French Speakers' Perception of Voicing Distinctions in Non-Native Lateral consonant Syllable Onsets. **8th Interspeech**, 2007. Antwerp Belgium: Adelaide, S. Aust. Causal Productions, 2007, p. 2336 – 2333.

BEST, C. T., TYLER, M. D., GOODING, T. N., ORLANDO, C. B., QUANN, C. A. Development of Phonological Constancy. **Psychological Science**, 20(5), p. 539-542, 2009.

BROWN, C. A. The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. **Second Language Research**, 14, 136-193. 1998.

_____ The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In: ARCHIBALD, J. (Ed.) **Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2000, p. 4-63.

ESCUADERO, P. **Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization..** Doctoral dissertation. Utrecht University, Utrecht, 2005.

KUHL, P. K. Psychoacoustics and speech perception: internal standards, perceptual anchors, and prototypes. In: WERNER, L. A., RUBEL, E. W. (Eds.). **Developmental psychoacoustics**. Washington: American Psychological Association, 1992, p. 293–332.

_____ Learning and representation in speech and language. **Current Opinion in Neurobiology**. 4, p. 812–822, 1994.

KUHL, P. K., IVERSON, P. Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”. In: STRANGE, W. (Ed.), **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press. 1995, p. 121-154.

MAJOR, R.C. **Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

A Percepção da Responsividade a partir da Análise Verbo-Visual em Tirinhas de Humor

Anderson Cristiano da Silva*

Resumo: Há alguns anos iniciou-se uma cobrança sobre os professores de línguas para um ensino que privilegie as contribuições teóricas advindas de Bakhtin, porém percebemos que os estudos bakhtinianos ainda não são contemplados na prática pedagógico-educacional dos docentes que atuam nas escolas de Ensino Básico. Assim, o objetivo deste trabalho é problematizar o conceito de responsividade, tentando aproximar a teoria bakhtiniana ao contexto pedagógico dos professores de Educação Básica. Para tanto, como referencial teórico-metodológico, analisamos três tiras de humor à luz da Análise Dialógica do Discurso. À guisa de conclusão, ao se falar em responsividade, precisamos considerar a relação entre os diversos elementos dos enunciados que interferem na constituição de sentidos.

Palavras-chave: Enunciado; Gênero Tirinhas; Responsividade.

Résumé - Depuis quelques années les professeurs de langues subissent une pression pour un enseignement privilégiant les apports théoriques provenant de Bakhtin. Néanmoins, nous avons remarqué que certains préceptes défendus par cet auteur ne sont pas bien assimilés dans les écoles élémentaires. Ainsi, l'objectif de cette recherche est de discuter le concept de responsivité, en essayant d'approcher la théorie bakhtinienne au contexte pédagogique des enseignants de l'éducation élémentaire. Pour cela, ayant pour base une référence théorique et méthodologique, nous avons analysé trois bandes dessinées à la lumière de l'analyse dialogique du discours. En guise de conclusion, lorsque l'on parle de responsivité, nous devons considérer la relation entre les différents éléments des énoncés qui interfèrent sur la constitution du sens.

Mot-clés: L'énonciation; La Bande Dessinée; L'attitude Responsive.

Introdução

As contribuições de Bakhtin vêm, há alguns anos, subsidiando o ensino e aprendizagem de línguas e muitos conceitos postulados por esse autor têm sido cobrados em concursos públicos de admissão para professores do Ensino Básico que, muitas vezes, desconhecem a importância desses subsídios teóricos na prática pedagógica. Além disso, notamos inúmeras acepções decorrentes da leitura ingênua da teoria bakhtiniana que podem deturpar os conceitos postulados por Bakhtin.

Corroborando com essas colocações, outro fator que justifica este trabalho foi que em nosso percurso de leitura pelo universo bakhtiniano (BRAIT, 2005, 2006; FARACO, 2009; FIORIN, 2006; SOUZA, 2002; PONZIO, 2008), não encontramos ainda muitos trabalhos em destaque que evidenciem o termo específico da responsividade; há, no entanto, muitos artigos e livros que discorrem sobre outros pressupostos criados pelo teórico russo, porém não percebemos até então uma bibliografia que privilegie a discussão dessa temática.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Inserido nessa problemática, resolvemos discorrer sobre a atitude responsiva a partir da análise do gênero discursivo tirinhas, pois acreditamos que esse tipo de texto seja um material comum no fazer docente. Ademais, ao elegermos as tiras de humor para podermos analisar o acabamento enunciativo, estamos também primando pelos princípios norteadores (BRASIL, 2000) que subsidiam a prática pedagógica contemporânea através dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); uma vez que esses documentos sugerem um trabalho que desenvolva o ensino de línguas norteado pelos diversos gêneros discursivos.

A responsividade e a perspectiva dialógica do discurso

Do mesmo modo que existe uma dinamicidade dialógica nos diferentes gêneros discursivos, precisamos considerar também a relação das condições exteriores ao momento enunciativo. De igual modo, precisamos atentar para a relação eu/outro, uma vez que uma análise pelo ângulo bakhtiniano prescinde a observação da subjetividade inerente aos sujeitos.

A partir dessas colocações, pode-se depreender uma das facetas da responsividade, ou seja, o que espero ou suponho como o outro irá receber meu enunciado não é um processo passivo e tranquilo, mas ao contrário, escapa ao nosso controle, (d)enunciando o diálogo infindo entre os enunciados.

É precisamente por que a inconclusibilidade e a maleabilidade são inerentes às personalidades vivas, aos acontecimentos cotidianos e aos parâmetros espaço-temporais que a realização (não o reconhecimento, não a descoberta, mas precisamente a realização) de uma totalidade é tão indispensável – e, portanto, carregada de responsabilidades. A totalidade de qualquer coisa só pode ser observada de uma posição que lhe é exterior no espaço e posterior no tempo. Mas, dado que uma totalidade pode ser percebida de uma infinidade de ângulos diferentes (e cada uma dessas percepções só será plenamente reconhecido como tal por “aquele que a conclui”), o sentido da totalidade é sempre “atribuído” e não decretado ou revelado. (EMERSON, 2003, p. 267-8)

Mesmo num diálogo direto entre duas pessoas não se pode ter uma garantia total da compreensão de tudo o que foi dito, uma vez que fatores extralinguísticos interferem na interlocução; à guisa de ilustração, um simples tom de voz poderia alterar aquilo que se almeja dizer. Nesse sentido, é necessário considerar sempre a função do sujeito que é o principal elemento na relação dialógica. Ademais, não existe um sentido único imanente ao signo linguístico, quem atribui sentido(s) é o sujeito, nesses termos, “toda

compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Sob outro aspecto, só se pode compreender a relação dialógica como algo interacional pelo deslocamento do conceito de emissor. Para Bakhtin, o emissor é visto como sujeito discursivo, pois é formado pelos discursos nos quais estão presentes diferentes vozes sociais.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p.275)

Quando se enuncia, o locutor antecipa a imagem de seus prováveis leitores, por conseguinte, pressupõe também as possíveis atitudes responsivas desses interlocutores. Nesse sentido, os postulados bakhtinianos levam-nos à compreensão do “papel do outro na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (BARROS, 1994, p.3).

Na intencionalidade discursiva, sejam elas implícitas ou explícitas, existem diferentes vozes que dialogam entre si para a elaboração do enunciado; pois se pensarmos na leitura verbo-visual das tiras de humor, colocamos aqui as diversas facetas da visão que se tem o que explicita essa característica enunciativa a ser explorada em nossas discussões.

A questão referente ao locutor também precisa ser considerada dentro da percepção enunciativo-discursiva, pois o enunciado possui um ponto de vista da perspectiva do receptor. Nesse caso, cada posição em relação ao(s) sentido(s) de um texto implica em um processo dinâmico e ativo entre os enunciadorees. Essa noção da compreensão ativa exige uma percepção dialógica da enunciação, na qual compõe o território comum entre os (inter)locutores, projetando por antecipação o que outro iria dizer sobre o enunciado proferido.

Podemos perceber a construção dos sentidos através da materialidade linguística, pois “tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente

no material verbal” (BAKHTIN, 1997, p.42). Do mesmo modo, podemos apreender também a relação entre locutor e interlocutor num processo organizado de interação. Dessa interação organizada, temos que levar em conta a questão do horizonte social comum no momento de enunciação, pois os sentidos podem mudar conforme os sujeitos e o momento sócio-histórico.

A percepção da responsividade a partir da exterioridade enunciativa

Muito embora os exemplos discutidos pela teoria bakhtiniana sejam sobre obras literárias, podemos pensá-los também sobre outros gêneros dos quais chamamos atenção para a análise verbo-visual das tiras de humor. Nessa interação dialógica, uma tira tenta convencer o leitor de algo, a partir das marcas linguísticas e extralinguísticas implicadas no momento enunciativo.

Bakhtin nomeia a alternância dessa interação do discurso como acabamento do enunciado, para ele “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele” (1992, p. 299).

Conforme as ideias engendradas sobre esse acabamento enunciativo, existe a divisão de três fatores determinantes: o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o intuito (o querer-dizer do locutor) e as formas típicas de estruturação do gênero. Nesse contexto, Bakhtin vem nos trazer a noção de cronotopia (tempo) e exotopia (espaço), cuja consideração é imprescindível para se analisar dialogicamente qualquer enunciado.

A concepção de exotopia remete-nos aos sujeitos discursivos que devem restituir as condições de enunciação, possibilitando as nuances na constituição de sentidos. Assim, “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2003, p. 14). Da mesma forma, o conceito de cronotopia lembra-nos o distanciamento temporal do enunciado em relação aos (inter)locutores.

Assim, esses dois elementos precisam ser considerados em conjunto no momento da análise do nosso *corpus*, pois ao refletirmos sobre um fato enunciativo, precisamos percebê-lo também pelo ângulo espaço-temporal, uma vez que “a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOSHINOV, s.d., p.6).

Além de tudo que foi exposto, a relação entre signo linguístico e sentido precisa ser explicitada, uma vez que o signo constitui-se de dois elementos: o significado (que compreende um caráter reprodutivo e estável) e o sentido, que exige uma compreensão ativa dentro do momento enunciativo. A distinção entre sentido e significado está estritamente ligada à concepção de signo, uma vez que:

Caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes. O signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”. (PONZIO, 2008, p.90)

Desse modo, o signo precisa ser considerado a partir da interação entre os sujeitos discursivos e também quanto à exterioridade enunciativa. Isso significa que o efeito de sentido constitui-se a partir da atitude responsiva que cada interlocutor atribui ao enunciado. Assim, ao imaginarmos o efeito de humor de uma tira, o cartunista precisa considerar os efeitos que os enunciados provocam nos interlocutores, antecipando-se assim aos prováveis efeitos de sentido e criando o efeito humorístico do gênero.

Gênero discursivo tiras de humor: os sentidos pela percepção verbo-visual

Ao escolhermos estudar a percepção da responsividade através da análise verbo-visual em tirinhas de humor, percebemos que alguns pressupostos bakhtinianos têm sofrido uma dissolução conceitual nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, gerando interpretações ingênuas e até equivocadas. Dessa maneira, “em especial pelo viés do discurso pedagógico (mas não apenas), houve uma banalização de termos como **diálogo**, **interação** e **gêneros do discurso**, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, 2009, p.15).

A partir dessa problemática, resta-nos salientar a perspectiva de gênero adotada neste estudo, além disso, discorrer sobre as características principais das tiras e sobre os recursos verbo-visuais utilizados nesse tipo de enunciado. Assim, partindo da teoria bakhtiniana, em que se consideram os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992), observa-se algumas características estáveis que distinguem as tiras de humor de outros gêneros discursivos.

Podemos citar o diálogo entre as linguagens verbal e não-verbal (sendo a primeira, nem sempre presente no gênero). Além disso, a disposição dos quadros não segue uma quantidade rígida, pois encontramos geralmente de um a quatro quadrinhos para compor as tiras. Entre os gêneros que circulam na esfera jornalística, as tirinhas de humor propõem-se oferecer entretenimento, valendo-se da ironia ou crítica estruturadas em pequenas narrativas.

Com relação ao aspecto sócio-histórico, as tiras de humor não eram utilizadas há alguns anos na esfera educativa (CIRNE, 1974), mas essa realidade foi sendo alterada e hoje esse gênero é encontrado em praticamente todos os livros didáticos, além de ser presença constante nos principais vestibulares e concursos públicos.

Com a transformação dos quadrinhos, acompanhado pelo desenvolvimento tecnológico, houve um aprimoramento do gênero que facilitou sua propagação. Por ser uma linguagem mais atrativa, as tiras possuem um perfil de público heterogêneo, dada as suas características dinâmicas e democráticas. Assim, com a aceitação e o aumento no número de leitores, os quadrinhos foram introduzidos nos materiais didáticos como subsídio adicional à aprendizagem.

Sob outro aspecto, além de definir as características de nosso material de análise, precisamos também discorrer de forma breve sobre um fator preponderante neste artigo que é a observação e interpretação a partir de imagens, pois são elas que contribuem para a constituição de sentido.

Pode-se depreender que a linguagem da narrativa a partir de imagens está ligada intimamente com as relações entre os sujeitos, pois o uso do desenho permite ao homem expressar sua presença, sua percepção de mundo pela função de efeitos estéticos que os leitores atribuem. É a partir da imagem que os cartunistas traduzem a visão deles sobre o mundo, através dos desenhos e de seus inúmeros recursos iconográficos.

A imagem define posições do leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar, de uma certa maneira, uma comunidade – um *acordo* – de olhares: tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua percepção a presença de outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista. (DAVALLON, 1999, p. 31)

Assim, através da percepção verbo-visual, tornamos significativo o desenho da tirinha, lendo todo seu contexto, sejam as cores, formas e sequências; dessa maneira não é algo simples, tampouco despreendido de um raciocínio simplista.

Análise do corpus

No primeiro material de análise, utilizamos o trabalho do cartunista norte-americano Charles Monroe Schulz que representou a sociedade norte-americana pós-guerra através de um grupo de crianças. Nessas histórias protagonizadas por Charlie Brown e seu cachorro da raça *beagle*, Snoopy, foram retratados os sentimentos de insegurança, inadequação e melancolia que sempre acompanharam o autor.

Assim, dentre as diversas tiras da turma do Charlie Brown, escolhemos uma em especial em que a responsividade pode ser percebido mais explicitamente. Nessa tira, observou-se a presença de Patty Pimentinha, personagem inspirada em Patrícia Swanson (prima de Schulz), que se comportava como um menino, brincava de bola e não gostava de receber ordens.



Figura 1. SCHULZ, Charles. *Peanuts*.

Numa primeira percepção, a personagem parece estar na escola e isso pode ser inferido pelos detalhes observados, entre os quais podemos citar o aparecimento de parte de um quadro negro, além disso, a menina parece estar sentada numa carteira escolar; a partir desses detalhes, pode-se depreender o suposto local em que a garota está no momento da cena. Mesmo não estando explícito essa informação, a fala de Patty Pimentinha acaba por confirmar a hipótese em que os interlocutores podem levantar logo no primeiro quadrinho.

No primeiro quadro, observa-se que Patty está com as duas mãos levantadas, a observação desse ato pode revelar algumas possibilidades de leitura; por exemplo, se tomássemos apenas a primeira cena isoladamente, poderíamos pensar num assalto, visto que é da memória discursiva de todos o gesto de levantar as duas mãos quando um assaltante está apontando a arma para uma vítima.

No entanto, observa-se a presença de outras duas ações subsequentes que acabam por levar o leitor a interpretar a atitude da personagem como um ato de

questionamento ou resposta, pois ao estar dentro de uma sala de aula, quando um aluno está com as mãos para cima representa sua vontade em responder ou falar alguma coisa.

Cabe ressaltar também que Patty Pimentinha coloca-se com as duas mãos para cima, o que geralmente é feito apenas com uma das mãos para poder chamar atenção do professor; nesse caso, podemos tomar outra interpretação de que a personagem tem muito interesse em falar, uma vez que está com os dois braços levantados.

Um leitor menos amadurecido (como uma criança, por exemplo) poderia não associar a cena de levantar as mãos como um provável gesto para se fazer uma pergunta, muito menos fazer referência ao espaço como uma sala de aula ou cogitar a hipótese da provável interlocutora da personagem ser o professor da menina.

Uma vez considerado essas possibilidades, temos que observar em nossa análise a fala no segundo quadrinho, que prenuncia a responsividade dos prováveis interlocutores frente à atitude da personagem. Além disso, é nesse ponto que se inicia o efeito humorístico para os leitores da tira, pois é nesse momento que se começa a apreender o real motivo do ato de Patty Pimentinha.

Como não há uma referência ao interlocutor direto da personagem, pode-se inferir responsivamente que pelo espaço onde se encontra e pela situação criada na cena, de que a resposta dada por ela seja em relação ao questionamento de seu mestre.

Quando Patty diz não estar se oferecendo para responder, isso acaba (d)enunciando a interpretação que o docente teve frente ao ato da pequena aluna e que também nos leva ao riso, pois no terceiro quadrinho a criança afirma estar apenas refrescando as axilas. Dessa forma, é no terceiro quadrinho que o desfecho dessa pequena ação nos faz perceber a atitude inusitada da aluna durante a aula, o que provoca um desdobramento nos efeitos de sentido.

Assim, percebe-se que o autor antecipa nossa responsividade frente à atitude da personagem, o que faz com que se construa uma situação cômica, nesse ponto pode-se perceber o enunciado como resultado de uma relação dialógica entre diferentes sujeitos discursivos. Percebe-se que o cartunista desconstrói a ideologia inerente ao contexto escolar, pois o simples levantar dos braços em uma aula pode ser inferido como gesto de pergunta, mas a personagem não confirma essa ação, criando uma possível situação de ironia e comicidade.

Dessa forma, esse traço no fio do discurso desvela um ponto de vista que requer tanto do locutor quanto do interlocutor uma capacidade de inteligência para entender a ironia como forma particular de interdiscurso. Por conseguinte, essa ironia perceptível na tira desmascara a pretensa objetividade da narrativa, cuja forma de construção (d)enuncia um ponto de vista e revela o caráter bivocal e responsivo do enunciado.

Sob outro aspecto, apreende-se também a possibilidade de uma crítica implícita ao comportamento dos alunos em sala de aula. Essa tira mostra através do gesto da personagem a maneira irreverente e muitas vezes contraditória em que os educandos colocam-se no cotidiano escolar. Observamos nessa enunciação pelo menos duas leituras, a menina querendo aparecer, ao colocar-se numa posição de destaque com seus braços levantados ou, de outra maneira, uma forma de provocação/ironia, comportamento característico de algumas crianças e adolescentes.

Uma ação semelhante também se encontra em nosso segundo *corpus*, cujo autor é o cartunista brasileiro Laerte que, desde a década de 70, iniciou seu trabalho participando de diversos periódicos, fundando algumas revistas e fazendo publicações de livros com coletâneas de sua obra como cartunista. Esse autor veicula suas tiras em diversos periódicos de grande circulação e também podem ser encontradas em outros suportes, como em nosso caso, em que foram retiradas a partir de um livro didático de Língua Portuguesa para quinta série.

Desse fato, pode-se depreender que determinados gêneros circulem por diferentes suportes, saindo de sua esfera habitual para outros suportes genéricos. Nesse caso, as tiras são frequentemente encontradas nos jornais que tem como perfil leitores mais amadurecidos com um conhecimento enciclopédico maior do que leitores na faixa etária de quinta série. Essa informação mostra-se relevante, pois a condição subjetiva de cada sujeito pode ser um dos elementos que constituem a percepção do tom enunciativo e, em decorrência, seu grau de responsividade.

Com relação à próxima tira, o gênero foi utilizado em um livro didático para exemplificar a questão da intencionalidade discursiva, na qual se exigia que os educandos fizessem uma leitura verbo-visual para responder a duas questões. Assim, ratifica-se novamente a escolha do *corpus*, pois esse tipo de texto vem sendo explorado como recurso para diversos aspectos da linguagem, o que nos incentiva a também

utilizar desse recurso para discorrermos sobre a responsividade existente, conforme observamos na sequência.

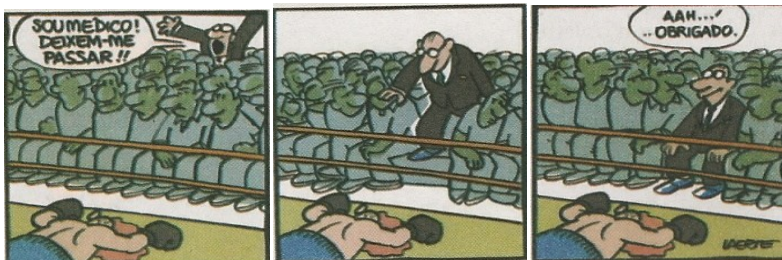


Figura 2. LAERTE. Piratas do Tietê

No primeiro quadrinho, pode-se perceber que a pequena narrativa tem como espaço uma luta de boxe, da qual podemos inferir pela personagem caída no chão com duas luvas, além disso, há duas cordas que representam parte de um ringue e também um público sentado em volta, o que leva o leitor a deduzir de que se trata realmente de uma luta. A partir dessas informações, é necessário considerar dois elementos importantes para o engendramento do efeito humorístico.

Podemos notar que o lutador está deitado no chão e uma poça de sangue surge, conforme vemos uma mancha vermelha perto do corpo da personagem, isso nos faz interpretar que ele sofreu um duro golpe que o levou a *nocaute*, como se diz no linguajar dessa modalidade esportiva.

Nesse momento, um homem no fundo da plateia grita ser um médico e pede para deixá-lo passar. O que vemos na segunda cena são apenas imagens que inferimos como o do provável médico passando entre a multidão para chegar a primeira fila de espectadores. Mesmo parecendo estar lotado, as pessoas deixam o homem passar até perto do ringue, pois a autoridade do discurso de um médico fez-se presente nesse momento enunciativo, frente à situação em que o lutador encontrava-se, o que fez com que todos o deixassem passar sem nenhuma reprovação, porém é no terceiro quadrinho que se encontra o efeito de humor advindo da tira.

O que aparece como um tom humorístico na tira é o fato da personagem chegar até perto do lutador e não fazer nada, pois simplesmente chega à primeira fileira e fica sentado, limitando-se a agradecer aos outros espectadores por deixarem chegar até aquele lugar. O que corrobora para o efeito humorístico é fato de todas as outras personagens da tirinha estarem olhando para o homem com uma expressão de descontentamento, uma vez que pensavam que ele iria até o lutador para prestar socorro.

Na primeira fala do suposto médico, pode-se inferir uma provável atitude responsiva uma vez que a personagem se aproveita da condição de médico para chegar até próximo do ferido, o que nos remete também a possibilidade do homem nem ser médico, pois o simples enunciado dito naquele momento não comprovaria realmente se estaria falando a verdade sobre sua profissão. Assim, o que aparentemente parecia ser um socorro ao boxeador nocauteado, revela-se como uma intenção da personagem para chegar a primeira fila e conseguir um bom lugar próximo ao ringue.

Pela observação desse fenômeno linguístico, percebe-se uma maneira particular de interdiscurso em que a ironia desvela certos aspectos sociais e culturais. O cruzamento de diferentes vozes possibilita-nos o deslindamento de valores sociais e morais que fazem parte do universo significante do humor. Especificamente nessa história, vemos a atitude da personagem em tentar conseguir um melhor lugar na arquibancada de qualquer forma, passando assim por cima de valores éticos estabelecidos pela sociedade. Sob outro ângulo, notamos também que a personagem aproveita-se de valores culturais para tomar vantagens sobre sua suposta profissão.

A responsividade advinda desse enunciado remete-nos a uma complexa relação dialógica na qual interagem signos verbo-visuais a partir de um determinado contexto sócio-histórico. A percepção da responsividade através da leitura dessas tiras remete-nos às temáticas discutidas por Bakhtin: a realidade prosaica, o diálogo e a inconclusibilidade.

Na prosa narrativa construída através da tira humorística vê-se um fluxo enunciativo dialógico, no qual espelha seu caráter de inconclusibilidade a partir da constituição de sentidos atribuídas pelos interlocutores. Em outras palavras, a subjetividade inerente ao discurso permite-nos perceber diferentes vozes que constituem o gênero, em que a intencionalidade do cartunista transparece no efeito cômico apreendido na leitura verbo-visual.

Em nosso último *corpus*, observamos a constituição de sentidos apreendida a partir das ações da personagem Calvin, cujo criador é Bill Watterson. Tendo iniciado seu trabalho com a personagem Calvin (em 1985), o cartunista desenhou-o por uma década. Watterson criou a história de um garoto fictício de seis anos e seu companheiro, um tigre chamado Haroldo. Assim, o autor projetava-se na cabeça de uma criança de seis anos, ao desenhar e fazer os diálogos entre as personagens.

Especificamente sobre a tira analisada, o material foi retirado da revista Nova Escola, publicação direcionada aos educadores do Ensino Básico. Assim, as condições de circulação do gênero acabam também por influenciar em nossa análise pelo viés bakhtiniano, em especial a responsividade presente no enunciado. Como esse periódico tem um público específico, a colocação da tira já tem uma intenção discursiva frente à atitude responsiva dos docentes que terão outros olhos para o enunciado verbo-visual.



Figura 3. WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin.

Como podemos ver nos quadros acima, há um desdobramento referente à utilização do guarda-chuva, perceptível pela sequência de imagens. No primeiro quadrinho, a personagem caminha tranquilamente carregando um guarda-chuva, essa ação evoca eventos exteriores a nossa memória discursiva, pois pessoas só caminham com guarda-chuvas por acharem que poderá chover ou por já ter chovido. Além disso, o objeto tem uma função clara de proteger as pessoas da chuva, porém não é isso que o cartunista enuncia na tira, uma vez que amplia nossa visão sobre o objeto e ao mesmo tempo cria um efeito de humor a partir dessa situação inusitada.

Por ter sido veiculado numa revista destinada a docentes, podem-se depreender diversas interpretações, entre as quais a discussão da criatividade infantil, ademais, outras acepções são possíveis dependendo de cada interlocutor e de sua constituição sócio-histórica. Nesse aspecto, só podemos falar em responsividade quando consideramos a relação entre locutor e interlocutor, pois é a partir deles que se pode depreender a responsividade como acabamento do enunciado.

No segundo quadrinho da tira, Calvin começa sentir pingos e olha para o céu, vendo a necessidade de utilizar o guarda-chuva, já no terceiro quadro vemos que a chuva aumenta e a personagem começa abrir seu guarda-chuva, mas é nesse ponto que o autor desconstrói a provável resposta à situação, pois para quase todos seria normal abri-lo para se proteger da chuva, porém vemos a personagem colocar o objeto ao

contrário com o aumento da chuva, o guarda-chuva acaba virando uma pequena piscina em que o garoto entra para se divertir.

Nessa construção discursiva, vemos apenas imagens, mas se pode depreender muita coisa da sequência narrativa, uma vez que como leitores, o que dá o tom de humor à tira é justamente a atitude do menino, que contraria o bom senso e nos faz refletir sobre outras possibilidades de uso para um simples guarda-chuva, como um brinquedo ou uma piscina.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, ao se falar em atitude responsiva ativa nas tiras de humor, precisamos observar as relações dialógicas com diversos fatores, dos quais podemos citar o contexto, a esfera ideológica, os aspectos verbo-visuais, o perfil dos prováveis leitores, o ambiente em que o gênero foi veiculado entre outros elementos a serem considerados.

Além disso, não se pode concluir que a responsividade seja um tema em segundo plano na teoria bakhtiniana, para isso precisamos problematizá-la em diferentes gêneros, para que haja uma assimilação maior entre os leigos que se deparam com as ideias de Bakhtin.

Especificamente em nossas análises, verificamos nas três tiras a presença da responsividade como elemento-chave nos efeitos de sentido, pois os locutores ao engendram o enunciado, pressupõem também prováveis respostas e com isso podem criar possíveis situações de humor ou ironia, ratificando uma das características essenciais do gênero tirinhas.

Outro aspecto a ser considerado é o desprendimento da compreensão ampla sobre o termo atitude responsiva (interpretação sem nenhuma base teórica), para uma acepção pela vertente bakhtiniana que implica pensarmos a responsividade ativa que os locutores atribuem na elaboração de todo enunciado.

Em síntese, a reflexão aqui apresentada também mostrou que é possível utilizar de gêneros comuns no contexto escolar para aproximar as contribuições teóricas advindas de Bakhtin. Além disso, através de nossas análises foi possível confirmar a importância que a responsividade exerce na constituição de sentidos e, conseqüentemente, na formação de leitores mais críticos.

Referências bibliográficas

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOARES, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana L. P de; FIORIN, José L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.
- DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre et. Al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/ Medvedev**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.

VOLOSHINOV, V. N. (BAKHTIN). **O discurso na vida e o discurso na arte.** Trad. para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. Mimeo.

Domínios de Lingu@gem

Análise de Discurso Crítica: o tratamento dado pela Mídia e pelo Estado aos Dependentes Químicos

Lilian Lima Maciel*
Luana Alves da Silva^o
Maria Aparecida Resende Ottoni[†]

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma análise de um artigo de opinião, intitulado “Inversão de valores...” postado no blog <http://diegonovaes.blogspot.com>, com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica. Apoiamo-nos especialmente no arcabouço teórico-metodológico de Chouliaraki & Fairclough (1999). Desse arcabouço, trabalhamos com: o problema; análise da conjuntura; análise da prática da qual o discurso é um momento; e análise do discurso. No artigo, o autor mostra que há diferentes tratamentos que são dados pela mídia e pelo Estado a dois tipos de dependentes químicos, em função da posição socioeconômica de cada um. Mostra, ainda, que, como efeito da engenharia do consenso e dos modos de operação da ideologia, nós legitimamos a diferenciação entre esses dois grupos. O trabalho destaca a necessidade da reflexividade por parte dos leitores e produtores, para que não sejamos meros reprodutores de um discurso e de práticas hegemônicas.

Palavras-Chave: Discurso; Mídia; Dependentes químicos.

Abstract: In this article, we present an analysis of an opinion article entitled “Inversão de Valores...” (Reversal of Values), posted on the blog <http://diegonovaes.blogspot.com> based on the theoretical framework of Critical Discourse Analysis. Our analysis was especially based, theoretically and methodologically, on Chouliaraki & Fairclough (1999). From this framework we work with: the problem, analysis of the conjuncture, analysis of the practice of which the discourse is a part, and discourse analysis. In the opinion article, the author shows us that there are different ways of treating two kinds of chemical dependents by the media and by the State, depending on the socioeconomic status of each. It also shows us that, as an effect of the engineering of the consensus and of the ideological ways of operating, we legitimate the differentiation between these two groups. The work highlights the need for reflexivity by both readers and producers, so that we are not mere reproducers of a discourse and of hegemonic practices.

Keywords: Discourse; Media; Chemical dependents

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados de um trabalho desenvolvido no 2º semestre de 2010, no qual procuramos aplicar os conhecimentos de Análise de Discurso Crítica. Nosso propósito é analisar um artigo de opinião, intitulado “Inversão de valores...”, postado no blog de Diego Novaes¹, <http://diegonovaes.blogspot.com>, com

* Graduanda do curso de Letras - (Instituto de Letras e Linguística - UFU).

^o Graduanda do curso de Letras - (Instituto de Letras e Linguística - UFU).

[†] Doutora em Linguística; professora do Instituto de Letras e Linguística da UFU.

¹ O blogueiro Diego Novaes, segundo informações presentes no próprio blog, é chargista editorial e ilustrador.

base, especialmente, no modelo teórico-metodológico de Chouliaraki & Fairclough (1999). O texto encontra-se em anexo.

O artigo analisado mostra dois tipos de dependentes químicos e evidencia tratamentos diferenciados, por parte da mídia e do Estado, a esses dois tipos, a depender da posição socioeconômica do dependente.

A escolha do artigo deve-se à relevância social do tema e à necessidade de discussão e de uma abordagem crítica dos discursos sobre dependência química e da forma como os dependentes são representados linguisticamente e imageticamente.

Do modelo de Análise de Discurso Crítica de Chouliaraki & Fairclough (1999), trabalharemos com as seguintes categorias: um problema; análise da conjuntura; análise da prática da qual o discurso é um momento e análise do discurso. Essa delimitação deve-se ao fato de que consideramos que elas dão conta da essência do arcabouço para o que nos propomos a fazer. Por meio delas, acreditamos que é possível evidenciar a produtividade da proposta para análise dos diferentes gêneros e discursos que circulam na sociedade e das identidades neles e por eles construídas.

2. A Análise de Discurso Crítica

Nossa análise tem como base teórica os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, especificamente o arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999). Nesse modelo o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea e sobre as mudanças globais de larga escala na vida social. Para alcançar esse objetivo, a Análise de Discurso Crítica, ADC, propõe uma reflexão sobre o discurso na perspectiva da Modernidade Tardia.

A visão científica de crítica social da ADC disponibiliza base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15). O enquadramento no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia justifica-se pela apresentação da ADC como uma contribuição para as propostas sistemáticas da pesquisa social crítica sobre o momento discursivo de práticas sociais da modernidade tardia, período em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo. A teoria e a análise linguística e semiótica, por sua vez, auxiliam a prática interpretativa e

explanatória a respeito das consequências e efeitos sociais que podem ser desencadeados pelos sentidos dos textos.

Nessa fase da modernidade, os autores apresentam aspectos de teorias sociais críticas que podem ser complementados pela ADC bem como complementá-la nas análises de cunho social.

O conceito de Modernidade Tardia, por exemplo, recebe contribuições de Giddens (1991, 2002), que a define como a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização dos traços básicos da modernidade, quais sejam: a separação de tempo e espaço; os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional (GIDDENS, 1991, p. 25-36; 2002, p. 221). Em vários aspectos, as instituições modernas apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos em decorrência de seu dinamismo, do grau de interferência nos hábitos e costumes tradicionais, e de seu impacto global (GIDDENS, 2002, p. 22).

O deslocamento das relações sociais de contextos e práticas locais e sua reestruturação em extensões indefinidas de tempo-espaço dependem de dois *mecanismos de desencaixe*: as fichas simbólicas e os sistemas especializados (sistemas peritos), que separam a interação das particularidades do lugar. Fichas simbólicas, como o dinheiro, por exemplo, são meios de troca que têm um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos. Sistemas especializados ou peritos, por sua vez, consistem em modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes, dos clientes que fazem uso deles, do tempo e do espaço. A *reflexividade institucional* da modernidade tardia concerne ao conhecimento produzido pelos sistemas especializados e ao seu alcance espaço-temporal ampliado pela tecnologia dos meios de comunicação.

O ponto de partida para o enquadre teórico-metodológico de 1999 é a concepção da vida social como constituída de práticas, e da prática social como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados.

Práticas são, então, “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). As práticas, assim

compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura.

Nessa perspectiva, o discurso é visto como *um* momento da prática social ao lado de outros três momentos igualmente importantes – e que, portanto, também devem ser privilegiados na análise. Por meio de análise de amostras discursivas historicamente situadas pode-se perceber a internalização de outros momentos da prática no discurso.

Assim, uma *prática particular* envolve configurações de diferentes *elementos* da vida social. Uma vez que esses diversos elementos da vida são reunidos em uma prática específica, são chamados de *momentos da prática* e cada momento é visto como *internalizando* os outros sem ser redutível a ele. Os momentos de uma prática são, então, *articulados*, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos. O conceito de articulação pode ser estendido para cada um dos momentos de uma prática, pois também eles são formados de elementos em relação de articulação interna. Por exemplo, o momento discursivo de uma prática é formado pela articulação de recursos simbólicos / discursivos, tais como tipos de discursos, gêneros e vozes.

Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram a linguagem como parte irredutível da vida em sociedade. São conceitos importantes dessa abordagem *discurso e prática social*. Ainda segundo os autores supracitados, a ADC está situada na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

O termo “modernidade posterior” é usado por Giddens (1991) para se referir às transformações sociais, culturais e econômicas acontecidas nas três últimas décadas do século XX. Neste período os avanços tecnológicos na informação e na mídia separaram os signos de sua localidade específica, o que permitiu sua livre circulação nos limites temporais e também espaciais.

No modelo de 1999, conforme afirma Ottoni (2007), temos uma nova visão da ADC, diferente das anteriores. Nesse modelo, a ADC é considerada não só como teoria como método também. “Enquanto um método para análise das práticas sociais, com particular consideração para os momentos do discurso, liga teoria e prática, realizando análise de práticas que acabam por ser construções teórico-práticas de discursos na vida social.”. (OTTONI, 2007, p. 110).

Apresentamos, a seguir, o arcabouço analítico proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999, p.60), o qual será utilizado em nossa análise:

1. Um problema (é essencial como o definimos em uma pesquisa. Essa definição determinará o encaminhamento de uma investigação científica)
2. Obstáculos na superação do problema
 - a) análise da conjuntura
 - b) análise da prática da qual o discurso é um momento:
 - (i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?
 - (ii) Relação do discurso com outros momentos
 - . discurso como parte da atividade
 - . discurso e reflexividade.
 - c) análise do discurso:
 - . análise estrutural: a ordem do discurso
 - . análise interacional: - análise interdiscursiva
 - análise linguística e semiótica.
3. Funcionamento do problema na prática
4. Possíveis maneiras de resolver o problema
5. Reflexão sobre a análise.

Na próxima seção, apresentamos a análise do artigo de opinião selecionado, com base nas categorias delimitadas desse modelo.

3. A Análise da Representação dos Dependentes Químicos

Como dissemos, adotamos, para a análise dos dados, o arcabouço teórico de análise de discurso crítica proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). De acordo com esses autores, a vida social é o objeto de estudo da ciência social, e, particularmente, da Ciência Social Crítica. Segundo eles, a vida social é feita de práticas sociais, que por sua vez são compostas de momentos e o discurso constitui um momento dessa prática. São as práticas e estruturas sociais que determinam as escolhas linguísticas que fazemos em nosso discurso, ao mesmo tempo em que as práticas e as estruturas são influenciadas pelo nosso discurso.

3.1 Um problema

A ADC se inicia pela percepção de um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. Os problemas dizem respeito a atividades da vida social, ou à construção reflexiva da prática social.

No artigo analisado é retratado o problema dos diferentes tratamentos que são dados pela mídia e pelo Estado aos dependentes químicos, dependendo da sua posição socioeconômica. Quanto aos dependentes químicos que são artistas famosos ou que pertencem à classe dominante, há todo um sentimento de compaixão, de solidariedade, de torcida para que se recuperem rapidamente. Quanto aos que têm o mesmo problema, mas que são de classe econômica e social baixa, o tratamento é bem diferente. São tratados como marginais e criminosos.

Sendo a imprensa formadora de senso-comum e fortalecedora da hegemonia, exerce grande influência sobre a sociedade e a sua imparcialidade leva o leitor a construir uma visão unilateral das notícias que lhe são apresentadas. Para fugir dessa unilateralidade é necessário maior senso de criticidade por parte dos leitores.

3.2. Obstáculos a serem enfrentados

São propostos três tipos de análise que conjuntamente podem especificar os obstáculos para enfrentar o problema: *análise da conjuntura*, *análise da prática da qual o discurso é um momento* e *análise do discurso*.

a) Análise da conjuntura

As conjunturas reúnem pessoas, materiais, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos e podem reunir diferentes instituições. A análise se volta para a configuração das práticas em que o discurso em foco se situa e o objetivo é dar uma visão do quadro da prática social em que o discurso se localiza. Na análise da conjuntura mais imediata em que o discurso se dá, focaliza-se o relacionamento do discurso com os processos de produção e consumo.

O artigo analisado foi postado no blog em dezenove de dezembro de 2009, meses após uma entrevista com o ator Fábio Assunção ser exibida no programa Fantástico, em horário nobre da Rede Globo. Na entrevista, Fábio falava de sua internação e da recuperação do vício das drogas. No final de 2008, o ator global foi

afastado da novela *Negócio da China*, na qual exercia papel de protagonista, devido ao seu vício em cocaína. Também em matéria de capa da revista *Veja* de 19 de novembro de 2008, há relatos sobre o que acontecia com o ator em função do consumo de drogas: chegava atrasado às gravações; não conseguia mais decorar os textos; fumava sem parar; não ensaiava mais com os colegas; enfim, a sua permanência na novela se tornara impossível. Não foi a primeira vez que o ator passou por esse tipo de situação. Em 2007, durante as gravações da novela *Paraíso Tropical*, os constantes atrasos já sinalizavam que o problema com as drogas já estava influenciando na carreira do ator, que, por seu talento e beleza, consagrou-se como ator da Rede Globo.

Tanto a entrevista exibida pelo *Fantástico* quanto a matéria da revista *Veja* veicularam a notícia do envolvimento de Fábio Assunção com a cocaína como sendo um problema passageiro a ser enfrentado pelo ator. A assessoria dele juntamente com a Rede Globo minimizaram o episódio e tentaram colocá-lo como vítima.

No Brasil, segundo França e Rogar (2009), o mundo dos artistas, celebridades e pessoas de classe social mais abastada costuma ser permissivo em relação às drogas. Algumas das justificativas são:

“seu consumo é considerado "recreativo", ou, nos casos mais estúpidos, "inspirador". O uso dessas substâncias entre esse grupo de pessoas é consentido, quando não é claramente valorizado como parte da experimentação que deve acompanhar o ato de criação artística.”
(FRANÇA & ROGAR, 2009).

Na mesma matéria sobre o ator Fábio Assunção, a revista *Veja* dá exemplos de artistas brasileiros que se envolveram com drogas e ressalta que alguns deles tiveram final trágico. A cantora Elis Regina, morreu aos 36 anos de overdose de cocaína, mesmo fim que teve a cantora Cássia Eller, em 2001. A atriz Vera Fischer foi afastada de novelas e perdeu a guarda dos filhos. O também ator Felipe Camargo foi outro que se afastou da telinha devido ao seu envolvimento com as drogas. Enfim, não faltam exemplos de pessoas famosas que sofreram graves consequências em suas vidas em virtude do vício em drogas.

O que nem todos conseguem perceber é que o mesmo problema, que atinge pessoas ricas e famosas, atinge também pessoas pobres e desconhecidas. O que acontece é que os pobres e desconhecidos que se envolvem com drogas são tratados como criminosos, bandidos, marginais, tanto pela mídia como pela sociedade e Estado, ao passo que os outros, muitas vezes, são dignos de compaixão e apoio.

b) Análise da prática da qual o discurso é um momento

Chouliaraki e Fairclough (1999) caracterizam o discurso como um momento das práticas sociais que internalizam outros momentos e tanto os influencia como é influenciado por eles, em uma relação dialética.

O discurso analisado faz parte da prática social midiática de produção de blogs. Estes se tornaram, nos últimos anos, com o avanço tecnológico, um dos principais meios de comunicação. Hoje os blogs deixaram de ser somente um “diário virtual” e são vistos como uma importante fonte de informação e ferramenta de trabalho, tornando-se um espaço de disseminação de pensamentos e informações relevantes para a sociedade. Uma das características mais singulares desse meio de comunicação é a possibilidade constante de atualização das informações.

No texto retirado do blog de Diego Novaes, temos uma mescla dos gêneros charge e artigo de opinião que estão dentro do gênero blog o qual tem como suporte o sítio em canal virtual.

No artigo de opinião retirado do blog de Diego Novaes, percebe-se que os atores sociais são tratados conforme o contexto social em que vivem, em que um dependente químico é representado em uma charge por um artista famoso que recebe o apoio da mídia e é visto com certa solidariedade, e alguém que luta pela vida, enquanto dependente químico anônimo exemplificado por uma pessoa negra e pobre, reprimido pela polícia.

Notamos, a partir destas representações, que a crítica feita pelo autor à sociedade é uma maneira de expor problemas do cotidiano que precisam ser solucionados. O problema citado sobre o uso de drogas é percebido conforme a ironia apresentada na charge que, juntamente com o texto verbal do artigo, propõe aos leitores uma mudança social por meio do discurso.

No corpus analisado, o discurso recebe influências do contexto social em que o ator Fabio Assunção, segundo a mídia, tentava se recuperar do vício em drogas. Este fato também influencia dialeticamente a construção do discurso pelo autor que faz uma análise reflexiva da prática social apresentada e formula uma proposta de intervenção na sociedade por melhores tratamentos entre os indivíduos sem distinções de classe. Esta

proposta também recebe influências do pensamento marxista que expõe a divisão social de classes e a luta entre elas, em que a infraestrutura determina a superestrutura, ou seja, a prática social que evidencia as maneiras de tratamento dadas aos dependentes é baseada nas condições materiais que dominam as relações sociais.

A ADC trabalha com as brechas que o discurso possibilita de percepção das relações de dominação. Verificamos no discurso de Diego Novaes lutas hegemônicas em que os grupos sociais retratados tentam se colocar sobre o outro. No exemplo, temos a mídia como grupo dominante que impõe sobre os telespectadores a ideologia de diferenciação entre classes em que os direitos da elite sempre são exaltados e o uso da força legitimada pela polícia que repreende o indivíduo de menor posição social. Em contraposição, temos a classe baixa da população constituída pelos sujeitos pobres, provavelmente sem alfabetização ou com a mínima formação acadêmica, que utilizam drogas até mesmo como fuga da realidade da qual participam.

O modelo de 1999 da ADC também trata de questões ideológicas como um momento das práticas sociais.

A respeito dos modos de operação da ideologia, que são estratégias de manutenção das relações de dominação, Resende e Ramalho (2006) afirmam que a *legitimação* é o que confere a manutenção e estabelecimento das relações de dominação devido à credibilidade delas como justas e legítimas. A *dissimulação* opera com a sustentação de relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação. O *expurgo do outro* é a representação simbólica do grupo considerado entrave para a manutenção do poder hegemônico como inimigo, e por isso, deve ser combatido.

No discurso focalizado, verificam-se os modos de operação da ideologia:

1. legitimação: o uso da força policial é legitimada, é transmitida a ideia de universalização quanto as ações policiais que devem atuar na repreensão de usuários, além da inversão de valores onde os dependentes químicos são generalizados.
2. dissimulação: a mídia veicula a mesma ação de envolvimento com drogas por um artista famoso com eufemizações na intenção de ofuscar o problema.
3. expurgo do outro: em que o sujeito com baixa condição sócio econômica sempre é marginalizado da sociedade e sofre maiores consequências por essa ação,

enquanto um indivíduo que possui fama e boas condições financeiras ao cometer atos ilícitos é inocentado.

De acordo com o modelo de Fairclough e Chouliaraki, consideramos que o problema apresenta obstáculos para serem superados. Verificamos no artigo que o autor atribui à mídia a responsabilidade por diferenciar os sujeitos e amenizar a culpa daqueles que pertencem à elite. Ele cita no texto opinativo que os telespectadores são incentivados a se comoverem com a situação de um famoso que utiliza drogas e a julgarem como pessoas de má índole os que não possuem melhores condições socioeconômicas. Isso constitui uma representação de valores, crenças e de relações de poder evidentes em nossa sociedade.

Sendo assim, é fundamental que se desenvolva a reflexividade a partir de temáticas como a representada no artigo em análise, para que esses valores, crenças e relações de poder possam ser repensados e transformados.

c) Análise do discurso

Este modelo de análise de discurso, o qual escolhemos, propõe uma análise que esteja voltada para o linguístico e o semiótico. É preciso que nos voltemos para a *estrutura* e para a *interação* contidas no texto. Por meio da estrutura poderemos analisar a rede de ordens de discurso contidas no discurso analisado, bem como saber a que discursos e vozes o texto recorre. Na interação verificaremos como os gêneros e discursos são trabalhados no texto; aqui é importante nos voltarmos à noção de *interdiscursividade*.

Notamos que o texto analisado insere-se nas *ordens de discurso política, econômica e midiática*, uma vez que retrata uma questão política, econômica e social evidente em nossa sociedade e está veiculado em um blog. O gênero ao qual pertence é o artigo de opinião, no qual se evidencia uma postura crítica do autor e sua opinião acerca da diferenciação de tratamento do Estado Brasileiro em relação a dois tipos de dependentes químicos: um ator global e uma “pessoa comum”.

Por meio de passagens do texto analisado, explicaremos como o texto se constitui, quais as escolhas lexicais feitas pelo autor para construir a representação

identitária dos atores sociais, como a ideologia opera, como se dá a interdiscursividade e a intertextualidade presentes no texto.

De acordo com Resende e Ramalho (2006), a interdiscursividade é a possibilidade de um mesmo aspecto do mundo ser representado segundo discursos diferentes, ao apresentar o mesmo aspecto do mundo, os textos podem articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas. Já a intertextualidade diz respeito a uma questão de recontextualização, ou seja, um movimento de um contexto a outro, o qual tem como consequência transformações particulares dependendo de como acontece a movimentação e de como o material se apresenta no novo contexto.

O autor usa o termo “engenharia do consenso” para se referir à união estabelecida entre a mídia e o Estado Brasileiro, que contribui para a condição de diferenciação entre os atores envolvidos na crítica, o ator global que se droga e o indivíduo que se droga e não tem “bom” status social. Tal engenharia age na mente das pessoas, contribuindo com a permanência da diferenciação de tratamento dos indivíduos de acordo com o status social que possuem.

A engenharia do consenso molda as pessoas tornando-as acríicas

- (1) “Nos fazem aceitar como valores irrefutáveis coisas que não necessariamente precisamos ou queremos ou devemos aceitar, mesmo assim, quando nos damos conta, estamos sendo moldados à imagem e semelhança daqueles que se colocam no papel de artífices do destino, dos costumes e do comportamento social.”
- (2) “A engenharia do consenso é pensada para guiar nossos valores nos mínimos detalhes: enaltece o drama de uns e transforma outros em monstros.”
- (3) “O pensamento reflexivo vai dando lugar, pouco a pouco, a uma acriticidade tamanha.”

Para estabelecer o sentido de influência exercida pela mídia sobre as pessoas, foram usadas palavras e expressões como: “valores irrefutáveis” (para se referir ao que

nos é imposto pela engenharia do consenso), “moldados à imagem e semelhança” (para se referir à população que é manipulada), “artífices do destino, dos costumes e comportamento social” (para se referir ao Estado Brasileiro e à mídia).

A diferenciação é uma estratégia de construção simbólica da fragmentação (THOMPSON, 1995). Esta por sua vez constitui formas de segmentação de indivíduos ou grupos, os quais não podem permanecer unidos, pois esta união pode constituir um obstáculo à manutenção do poder. Por meio da diferenciação são enfatizadas as características que desunem e impedem a coesão dos grupos com objetivo de desestabilizar a luta pela hegemonia (RESENDE e RAMALHO, 2006). Vejamos como se dá a diferenciação no texto:

A diferenciação entre o ator global e a pessoa comum que se droga

- (4) “...assistimos comovidos ao drama de artistas famosos que lutam contra as drogas, torcemos pelo triunfo deles, pela sua recuperação. Mas outras pessoas são vítimas das drogas...marginais, lupemproletários sem teto, miseráveis..”.

Aqui o autor utiliza palavras e expressões para mostrar a visão da sociedade, que se sensibiliza com o ator global que usa drogas e condena o indivíduo sem status social na mesma condição: “comovidos, torcemos pelo triunfo deles, pela sua recuperação” (para se referir ao comportamento da sociedade diante do problema), “drama”, “lutam contra as drogas” (para mostrar o caráter diferenciado do problema vivido pelo ator global), enquanto que a “a pessoa comum” é pejorativamente caracterizada pela sociedade como “marginais”, “lupemproletários sem teto”, “miseráveis”.

Quanto à posição do autor do texto com relação à forma como a sociedade e os meios de comunicação tratam os usuários de drogas de diferentes status, pode-se perceber que ele faz escolhas lexicais as quais “justificam” as atitudes dos drogados sem status social. Tais escolhas lexicais evidenciam o autor como em posicionamento de crítica da situação revelada. Vejamos como a crítica do autor se inscreve no texto:

A posição de crítica do autor quanto à diferenciação

- (5) “Pessoas que roubam porque precisam da droga para ajudar a entorpecer a fome. Pessoas que não tem saída, nem perspectiva nem porvir, que estão à beira da morte física, pois já morreram espiritualmente há tempo.”

Pode-se perceber a posição de crítica do autor com relação à condição de diferença, na qual se encontram os atores sociais inscritos no texto e na figura ilustrativa. O autor “defende” a condição do drogado que não tem status algum, fazendo escolhas lexicais como: “roubam porque precisam da droga para ajudar a entorpecer a fome, não tem saída, nem perspectiva nem porvir, que estão à beira da morte física, pois já morreram espiritualmente há tempo”, mostrando razões as quais não são consideradas pela sociedade, os motivos são como uma crítica à sociedade, revelando que o usuário sem status se droga por motivos gerados pela própria condição social em que vive.

Foucault (1997) sugere que, nas sociedades modernas, o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas. Dessa forma, há um vínculo entre discurso e poder. Também nos trabalhos de Foucault é desenvolvido o princípio da *linguagem como espaço de luta hegemônica*. Dessa forma, grupos e indivíduos utilizam o discurso como forma de manter o poder hegemônico. Vejamos como se dá no texto a relação entre linguagem e manutenção de poder:

A garantia do poder pela classe dita dominante e alienação da população

- (6) “Enquanto isso a classe dita dominante se impõe à outra, a esmaga, a sufoca, (pois no fundo tem medo de sua revolta), usando todos os recursos disponíveis para garantir a manutenção de seu status.”
- (7) “No fundo nós sabemos disso sim. Mas preferimos ficar no conforto de nossos afazeres, sem dar muita atenção a isso tudo.”

A manutenção do poder pela classe dita dominante se dá por meio da influência que esta classe exerce sobre a dominada. A classe dominante se vale de recursos linguísticos veiculados pela mídia, os quais favorecem a visão do astro global usuário de

drogas como coitado, digno de misericórdia, enquanto o homem comum, não pertencente ao grupo privilegiado, é concebido pelos meios de comunicação como enalço da social marginal.

As consequências da acriticidade da população frente à atuação da engenharia do consenso (estado, mídia, instituições de poder) é a manutenção do poder da classe dominante. Tal influência é evidenciada pelas expressões “se impõe à outra, a esmaga, a sufoca e manutenção de seu status.”

O autor critica o posicionamento da população, afirmando que todos sabem da diferenciação desvantajosa que sofrem os indivíduos, quando pertencentes a classes não prestigiadas, porém preferem ficar na “zona de conforto” e aceitar o que é imposto pela engenharia do consenso.

Com relação à linguagem semiótica presente no texto, podemos notar que ao ator global é dada voz por ter acesso aos meios de comunicação, representados pela revista “Veja” e pela rede Globo de televisão, no primeiro quadro da charge abaixo, o que contribui para uma representação identitária positiva em relação à representação construída no segundo quadro.



Tais meios de comunicação fazem parte da engenharia do consenso, a qual age diferentemente com o indivíduo que não pertence ao grupo de grande status. Para este indivíduo há o silenciamento da sua voz, o que contribui para construção de identidade negativa deste ator social. Na charge que compõe o artigo de opinião, o dependente químico representado como “o primo pobre”, é apreendido pela polícia sem nenhuma

oportunidade de se defender ou justificar, caracterizando a violência com que são tratados alguns usuários de drogas.

Ainda sobre o ator social “primo pobre”, pode-se notar um preconceito racial na charge, visto que se trata de uma pessoa negra, o que sugere que este grupo étnico é mais susceptível à criminalidade e ao uso de drogas.

Com relação à interdiscursividade e à intertextualidade presentes no texto, percebe-se um interdiscurso entre a charge e o quadro de um programa humorístico da Rede Globo, do qual Chico Anísio participava, por meio dos dizeres contidos na charge: “Enquanto isso... existem dois tipos de dependentes químicos...o primo rico e o primo pobre”. É possível depreender ainda, no artigo, a intertextualidade com a Bíblia Sagrada por meio da expressão “à imagem e semelhança”, usada no texto para enfatizar a grandiosidade da capacidade da mídia em moldar o pensamento da sociedade, sugerindo até mesmo um poder comparado ao de Deus, que fez o homem à sua imagem e semelhança, segundo o livro sagrado.

Também é possível perceber a intertextualidade com o texto *Criminalização dos usuários de drogas- Quais usuários?*, de Souza (2009), disponível no site chamado: “A nova democracia”, no qual o autor critica a diferenciação dada pelo Estado e pela mídia aos usuários de classes socioeconômicas prestigiadas.

A respeito da interdiscursividade, encontramos o discurso político, o discurso policial, o discurso jurídico, o discurso da mídia e o discurso racista. A seguir, apresentamos alguns trechos em que esses discursos se evidenciam:

- (1) Discurso político: “O tratamento dado pelo Estado Brasileiro a uns e a outros é completamente diferente.”
- (2) Discurso policial: “Vai em cana meliante!!!”
- (3) Discurso jurídico: “...pessoas pautem suas vidas pelo que lhes são outorgados...”
- (4) Discurso da mídia: “Miseráveis viciados são tratados pela mídia, pela polícia e por nós como os piores criminosos.”
- (5) Discurso racista: Evidenciado pela figura do “primo pobre”, negro, mostrado na charge.
- (6) Discurso econômico/de classes sociais: “A diferença é apenas classe social (...) a classe dita dominante se impõe a outra (...), usando todos os recursos disponíveis

para garantir a manutenção de seu status. A luta de classes é travada também na mente das pessoas”

Sabemos que as escolhas feitas pelo produtor de um texto não são aleatórias. Elas contribuem para a construção de uma dada representação de mundo. No artigo em análise, acreditamos que esses discursos são trazidos para o texto no sentido de evidenciar todas as facetas do problema de dependência química presente em nossa sociedade. Servem, ainda, como argumentos para que o autor explicita que a questão das drogas passa pelas esferas política, policial, jurídica, midiática e econômica. E, como tal, envolve também aspectos relacionados à raça, à diferença de classe e de poder.

4. Considerações Finais

Esperamos que, com esta breve análise, tenhamos exemplificado a produtividade do modelo de Chouliaraki e Fairclough (1999) para a análise de diferentes gêneros e discursos que circulam em nossa sociedade.

Gostaríamos de salientar a proposta de reflexão sobre a nossa própria prática que está no bojo desse modelo. Temos clareza de que a análise apresentada não esgota todas as possibilidades e que apresenta suas limitações.

Contudo, apesar disso, acreditamos que a perspectiva aqui adotada contribui para a investigação dos diferentes discursos, para a discussão de temáticas sociais relevantes, para o desvelamento dos sentidos e para a construção de leitores críticos. Isso porque parte de uma proposta de uma abordagem linguística e socialmente orientada. Ela foi fundamental para análise da representação dos atores sociais, dos modos de funcionamento da ideologia e para a identificação dos obstáculos para a superação de um problema.

Como afirma Novaes, “A luta de classes é travada também na mente das pessoas. (...) No fundo, nós sabemos disso sim. Mas preferimos ficar no conforto de nossos afazeres, sem dar muita atenção a isso tudo.”. A atitude das pessoas ao ignorarem o que lhes é informado sobre os conflitos sociais constitui um obstáculo para a superação do problema. Então, a partir disso, conclui-se que uma possível forma de

superação seria enfrentar o problema e analisá-lo criticamente e não ignorar a sua existência.

5. Referências

ARAUJO, C. O que são blogs?. 2007. Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs/>. Acessado em 21 de maio de 2011.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEAL, M. C. D. O discurso jornalístico sobre privatizações e protestos nas ruas. **D.E.L.T.A.** São Paulo, vol. 21: Especial, p. 73-92, 2005. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300006

NOVAES, D.. **Inversão de Valores**. 2009. Disponível em <http://diegonovaes.blogspot.com/2009/12/Inversão-de-valores.html>.

OTTONI, M. A. R.. Nos caminhos da análise de discurso crítica: uma amostra de abordagem de um editorial jornalístico. **Letras & Letras**. Uberlândia, 23 (1), p. 105-122, jan./jun.2007.

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, H. R. C. **Criminalização dos usuários de drogas - Quais usuários**. 2009. Disponível: <http://www.anovademocracia.com.br/no-60/2557-criminalizacao-dos-usuarios-de-drogas-quais-usuarios->

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA, R; ROGAR, S. A luta de Fábio. *Veja*. Edição 2087 de 19/11/2009. Disponível: http://veja.abril.com.br/191108/p_084.shtml

Programa Fantástico exibido 13/09/2009. Patrícia Poeta entrevista Fábio Assunção. Entrevista Fábio Assunção: "Dependência química me afastou das novelas". Disponível: <http://fantastico.globo.com/jornalismo/fant/0mul1302945-15605,00-fabio+assuncao+dependencia+quimica+me+afastou+das+novelas.html>

6. Anexo

Inversão de valores...



Está em nosso redor em todos os lugares, algo pernicioso, quase invisível, chamado engenharia do consenso. Nos fazem aceitar como valores irrefutáveis coisas que não necessariamente precisamos ou queremos ou devemos aceitar, mesmo assim, quando nos damos conta, estamos sendo moldados à imagem e semelhança daqueles que se colocam no papel de artífices do destino, dos costumes e do comportamento social. O pensamento reflexivo vai dando lugar, pouco a pouco, a uma acriticidade tamanha, que faz com que pessoas pautem suas vidas pelo que lhes são outorgados, e não pelos próprios desejos ou valores.

Pequeno exemplo, assistimos comovidos ao drama de artistas famosos que lutam contra as drogas, torcemos pelo triunfo deles, pela sua recuperação. Mas outras pessoas também são vítimas das drogas, muitas vezes passam por dramas e dilemas até bem mais sérios, a começar pelo fato de não terem a informação ou as perspectivas que um ator global tem. Marginais, lupemproletários, sem-teto, miseráveis, pode chamá-los do que quiser, caro leitor. Pessoas que roubam porque precisam da droga para ajudar a entorpecer a fome. Pessoas que não têm saída, nem perspectiva, nem porvir, que estão à

beira da morte física, pois já morreram espiritualmente há tempo.

O tratamento que o Estado Brasileiro dá a uns e a outros é completamente diferente. A diferença é apenas classe social. Miseráveis viciados são tratados pela mídia, pela polícia e por nós como os piores criminosos. Mas nos solidarizamos com o drama de pessoas famosas, ricas e bonitas que estão na mesma situação. A engenharia do consenso é pensada para guiar nossos valores nos mínimos detalhes: enaltece o drama de uns e transforma outros em monstros. O senso crítico que deveria nos alertar nessas horas vai se perdendo de vista, como se nunca tivesse existido. Enquanto isso, a classe dita dominante se impõe à outra, a esmaga, a sufoca, (pois no fundo tem medo de sua revolta), usando todos os recursos disponíveis para garantir a manutenção de seu status.

A luta de classes é travada também na mente das pessoas. No fundo, nós sabemos disso sim. Mas preferimos ficar no conforto de nossos afazeres, sem dar muita atenção a isso tudo. Já temos que pensar em muita coisa. O resto, deixamos que pensem por nós.

VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa

Eduardo Batista da Silva*

Resumo: Tanto o aporte da linguística computacional como as contribuições da linguística de *corpus* colaboram para tornar o ensino-aprendizagem de língua inglesa mais profícuo. O objetivo geral deste trabalho é apresentar o *Vocabprofile* (VP), versão 3, um programa para análise linguística que divide o texto em várias faixas de frequência lexical. Será apresentada também a *General Service List*, uma lista com as palavras mais comuns da língua inglesa, que faz parte do banco de dados do VP. A fim de exemplificar o funcionamento do *software*, utilizamos inicialmente um trecho da obra literária escrita em língua inglesa e de domínio público: *The Picture of Dorian Gray*. Na página de resultados, o texto é recortado em partes que são indicadas em quatro categorias: 1) *K1 words*: as primeiras 1000 palavras mais frequentes da língua inglesa, as palavras fundamentais, 2) *K2 words*: as próximas 1000 palavras mais frequentes da língua inglesa, 3) *AWL*: As palavras utilizadas em textos científicos de diversas áreas de especialidades e 4) *OFF-list*: As palavras “difíceis” que não se encontram em nenhuma das outras três listas anteriormente mencionadas. Com relação ao trecho selecionado para estudo, os cálculos estatísticos do VP apontam o seguinte perfil lexical: $K1= 85,50\%$, $K2= 6,11\%$, $AWL= 0,76\%$ e $OFF= 7,63\%$. Efetuamos também uma comparação entre dois *corpora* de gêneros distintos sob os auspícios do VP.

Palavras-chave: *VocabProfile*; Linguística Computacional; Vocabulário; Língua Inglesa.

Abstract: Both the approach of computational linguistics and the contributions of corpus linguistics collaborate to make the teaching-learning process of the English language more profitable. The aim of this paper is to introduce *Vocabprofile* (VP), version 3, a software for linguistic analysis that divides a text into several frequency levels. A *General Service List*, a list with the most common words in English Language which take part on VP database will be presented. In order to exemplify the software functioning, we used an excerpt of a literary work in English and of free domain: *The Picture of Dorian Gray*. In the output page, the text is broken up into parts that are sorted into four categories: 1) *K1 words*: the first 1000 most common words of the English language, the most important words, 2) *K2 words*: the next 1000 most common words of the English language, 3) *AWL*: the words used in scientific texts of several specialty areas and 4) *OFF-list*: the “difficult” words that are not found in any of the other previously mentioned lists. Regarding the excerpt selected for analysis, the VP statistic calculus show the following lexical profile: $K1= 85,50\%$, $K2= 6,11\%$, $AWL= 0,76\%$ e $OFF= 7,63\%$. We also carried out a comparison with other corpora of distinct genres by resorting to VP.

Keywords: *VocabProfile*; Computational Linguistics; Vocabulary; English Language.

* Professor de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Goiás, Quirinópolis – GO / Doutorando em Estudos Linguísticos pela Unesp/Ibilce, São José do Rio Preto – SP.

Introdução

Othero e Menuzzi (2005, p. 12) afirmam que a linguística computacional é a área da linguística que se ocupa do tratamento computacional da linguagem para diversas finalidades práticas. Costuma-se dividir a linguística computacional em duas subáreas: a linguística de *corpus* e o processamento de linguagem natural, também conhecido como PLN.

Graças aos avanços da informática, especialmente após os anos 1980, diversas áreas do conhecimento puderam observar e ao mesmo tempo manipular seus objetos de estudo sob a perspectiva da chamada linguística computacional, de fato, inovadora e empírica. A possibilidade de manipulação da língua pelo computador agiliza a realização de análises linguísticas variadas. Com o aporte da informática, atesta-se que a pesquisa de viés linguístico é incrementada sobremaneira, especialmente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, ao demonstrar como a língua se comporta em determinadas situações reais de uso, o pesquisador/professor encontra meios de comprovar ou refutar hipóteses.

Apesar de todas as vantagens que a linguística computacional proporciona atualmente,

[...] se perguntarmos à maioria dos cidadãos se eles acham que a informática está presente nas áreas vistas como menos tecnológicas, como as da esfera das Ciências Humanas, e Letras, em particular, a maioria das respostas, com quase certeza, seria negativa.” (BERBER SARDINHA, 2005, p. 8).

Deduz-se que ainda não está estabelecida na consciência do grande público a participação positiva dos recursos da informática nos estudos linguísticos. A noção que a maioria dos cidadãos compartilha é de que o universo das letras pode prescindir de tecnologia em seus mais diversos segmentos. É comum encontrar pesquisadores dedicados aos estudos linguísticos ou literários abstraindo-se da tecnologia disponível.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa no suporte eletrônico torna a manipulação das informações mais ágeis e menos propensas a erros. Outrossim, a investigação e o acesso aos dados em uma base computacional são vantagens para os consulentes por duas razões: gerenciamento e compartilhamento de informações. Com relação ao ensino, Perrenoud (2000, p. 125) observa que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Acrescenta, ainda, que as novas tecnologias da informação e

comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa pode ser enriquecido com o auxílio dos recursos computacionais, fazendo com que o trabalho de investigação linguística seja em larga escala abreviado sem que a qualidade da pesquisa seja afetada negativamente. O pesquisador não precisa mais ler ou conferir milhares de páginas em busca de determinadas palavras e/ou estruturas gramaticais, gastando dias ou meses nessa atividade. Com a intervenção da informática, todo o processo leva apenas alguns segundos.

O software VocabProfile

Nos últimos anos, diversos *softwares* vêm sendo desenvolvidos especialmente para a análise linguística. Neste contexto, o *software Vocabprofile* (VP), versão 3, pode auxiliar no estudo de inglês e merece, portanto, destaque por dinamizar a maneira de olhar textos, seja qual for o gênero estudado. Dessa forma, o VP viabiliza procedimentos para a análise qualitativa e quantitativa do léxico.

Desenvolvido em 2001 por Tom Cobb, professor da Universidade de Laval, no Québec, o VP sofreu desde então algumas modificações e está em sua terceira versão, otimizada para processar aproximadamente 1500 palavras por segundo. Foi inspirado no *software* de Heatley e Nation (1994), chamado *Range*. Diferentemente do *Range*, o VP só pode ser utilizado na plataforma *online*. Por essa razão, sempre que não for possível usar o VP pela internet, seja por falha de conexão ou por sobrecarga no sistema, o *software Range* – apesar de sua simplicidade – pode ser de grande valia, já que pode ser armazenado no disco rígido de qualquer computador pessoal.

O VP está hospedado em um portal voltado para o aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa e, em menor escala, a língua francesa. O portal é chamado *Compleat Lexical Tutor* (www.lextutor.ca) e é mantido por Tom Cobb. O interesse gerado pelos recursos linguísticos do portal pode ser atestado pelo aumento no número de páginas carregadas ao longo dos anos. Em 2005, foram carregadas 213.528 páginas dentro do *Compleat Lexical Tutor*. Em contraste, no ano de 2010, o total de páginas carregadas alcançou o montante de 2.751.075. Sem dúvida, tal aumento expressivo revela que mais e mais pessoas de diversas partes do mundo estão

realizando pesquisas linguísticas no portal, sendo os motivos diversos: pesquisas relacionadas ao vocabulário, questões acadêmicas ou simples curiosidade. Alternativamente, existe a possibilidade de o VP ser usado por estudantes para checar sua amplitude lexical e a densidade de produção de vocabulário (COBB, s/d).

Se, por um lado, os números apresentados acima impressionam, por outro, é importante destacar que a preocupação com os estudos que envolvem o léxico não são exclusividade da era da informática. Já na primeira metade do século XX, o vocabulário essencial ganha vulto nos estudos linguísticos. Em 1921, Thorndike publica *Teacher's Word Book*. Em 1930, Ogden formula um léxico básico de 850 palavras com um princípio: ter a maior abrangência possível usando a menor quantidade possível de palavras com sentido geral. Em 1932, Thorndike publica *A Teacher's Word Book of 20,000 Words*. Thorndike e Lorge elaboraram, em 1944, *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*. A proposta do livro era auxiliar no ensino de inglês para alunos falantes de outras línguas. Ao consultar o livro em questão, o professor teria condições de selecionar o vocabulário ideal para os aprendizes.

No que concerne estudos de levantamento de vocabulário, interessa especialmente neste trabalho ressaltar a importância de um livro lançado no ano de 1953: *A General Service List of English Words*. Seu autor, Michael West, foi influenciado, em grande parte, pela obra anterior de Thorndike e Lorge e pelas listas de palavras elaboradas em anos anteriores. O princípio norteador destes trabalhos era a frequência das palavras. Consequentemente, as palavras mais frequentes mereciam mais atenção na sala de aula de língua inglesa. A lista de palavras presentes em *A General Service List of English Words* também é conhecida como GSL. Tal lista é a base lexical de referência que o VP utiliza para fornecer os resultados de suas análises.

Apresentando o programa

Ainda que o *layout* do *software* contenha uma alta densidade de informações, sua utilização é relativamente simples. Assim que a página *VocabProfile Home* (<http://www.lex Tutor.ca/vp/>) é carregada, pode-se identificar as quatro versões independentes disponíveis para se pesquisar textos em língua inglesa, como pode ser comprovado pela Figura 1. Encontram-se na *homepage* as três versões experimentais, a saber: BNC-20, BNL e *Kids*, além da versão denominada *Classic*. Cabe ao pesquisador

decidir qual delas se adequa mais ao propósito da investigação a ser realizada, uma vez que cada versão possui suas especificidades.

A primeira versão aqui elencada, a BNC-20, utiliza parte das palavras do *British National Corpus*, cujo banco de dados ultrapassa a marca de 100 milhões de palavras. As pesquisas executadas com o BNC retornam 20 faixas de frequência, cada uma com 1000 famílias de palavras (o conceito de família será explicado mais adiante). Se determinada palavra não pertencer a nenhuma das faixas, ela será aninhada em uma lista de exclusão, chamada *OFF-list*. Como cada faixa de frequência recebe uma cor, de tonalidades próximas, às vezes, torna-se um pouco complicada a interpretação dos resultados. Ainda assim, um exercício curioso é a constatação do papel seminal que as primeiras faixas de frequência desempenham nos textos em geral, especialmente as duas primeiras, que possuem um índice de abrangência de aproximadamente 90%.

O BNL (*Bare Naked Lexis*) é uma versão experimental, desenvolvida por dois pesquisadores turcos, que divide o texto em seis faixas de frequência, sendo a BNL-0 a primeira e a BNL-6, a última. Cada faixa possui aproximadamente 450 palavras. As palavras que não se enquadram em nenhuma das seis listas são deslocadas para a *OFF-list*. O BNL surgiu para auxiliar estudantes de inglês na leitura de textos acadêmicos e possui 2.709 palavras lematizadas em seu banco de dados. Em média, 90% dos textos acadêmicos são constituídos dessas palavras, selecionadas para o estudante universitário que não tem o inglês como primeira língua.

A versão *Kids* propõe-se a identificar o incremento lexical nas crianças. O *VP-Kids* fornece resultados usando 10 faixas de frequência, cada uma com 250 palavras lematizadas, fruto de diversos estudos empíricos sobre produção oral infantil. Existe também, na página de resultados, uma lista de exclusão “conhecida” (com as palavras que as crianças podem reconhecer, mas que geralmente não utilizam) e uma lista de exclusão “desconhecida” (com palavras mais formais e nomes próprios).

Demonstraremos a seguir, algumas das principais funcionalidades da versão *Classic*, que é a mais popular e simples, sendo a versão ideal para um primeiro contato com o *software*. O *link* para a versão *Classic* encontra-se logo na primeira linha da página: Classic VP English v.3.

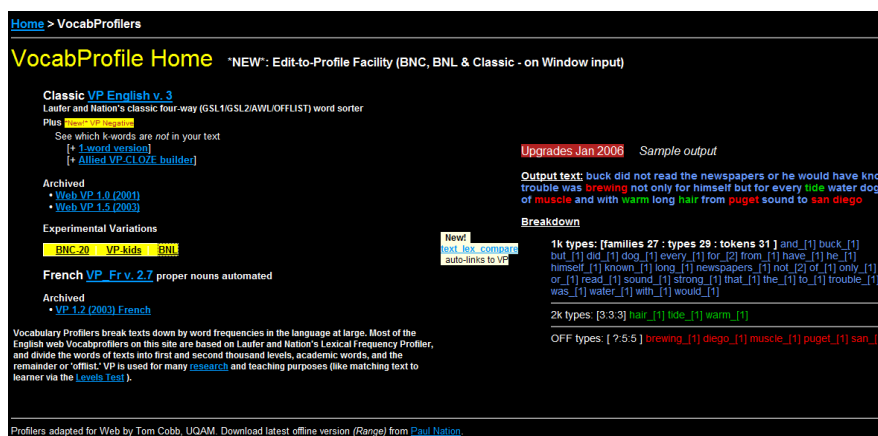


Figura 1: a página inicial do VP

Na parte inferior, à esquerda, pode-se visualizar um *link* chamado *Levels Test*, cujo objetivo é apresentar testes lexicais variados. O recurso em questão pode ser explorado para fins didáticos bastante úteis na avaliação do nível de conhecimento lexical de determinado estudante ou grupo. Os resultados de alguns testes podem ser obtidos assim que as respostas são enviadas, viabilizando, por exemplo, a aplicação dos testes em um laboratório de informática.

Do lado direito, existe uma pequena demonstração de como o VP fornece sua análise linguístico-estatística. Outros detalhes sobre esses resultados serão discutidos mais adiante.

Inserindo um texto

A Figura 2 revela que existem duas maneiras distintas de inserção de texto, o método A (com fundo de tela preto) e o método B (com fundo de tela na cor vermelha). No primeiro método, o usuário digita ou cola um texto na área mais clara da página, que é uma caixa de texto. Antes disso, naturalmente, é necessário deletar as instruções ali contidas. Isso pode ser feito rapidamente com um comando simples, Ctrl + A, que seleciona todo o conteúdo e, posteriormente, pressionando a tecla “del” ou “backspace”. Após o comando Ctrl + V, o texto é colado na tela e o próximo passo é clicar no botão SUBMIT, localizado na parte central, à direita da tela. É recomendado inserir textos constituídos de menos de 2000 palavras ou até 30000 caracteres.

No segundo método (com fundo de tela na cor vermelha), indicado para textos grandes, o arquivo em formato texto simples, sem formatação, deve ser selecionado no disco rígido do computador e enviado pelo botão *Submit File*. Ao processar arquivos

textuais mais robustos, próximos de 1,5 Mb, o VP começa a apresentar limitações na velocidade de processamento e tende a retornar páginas de erro.

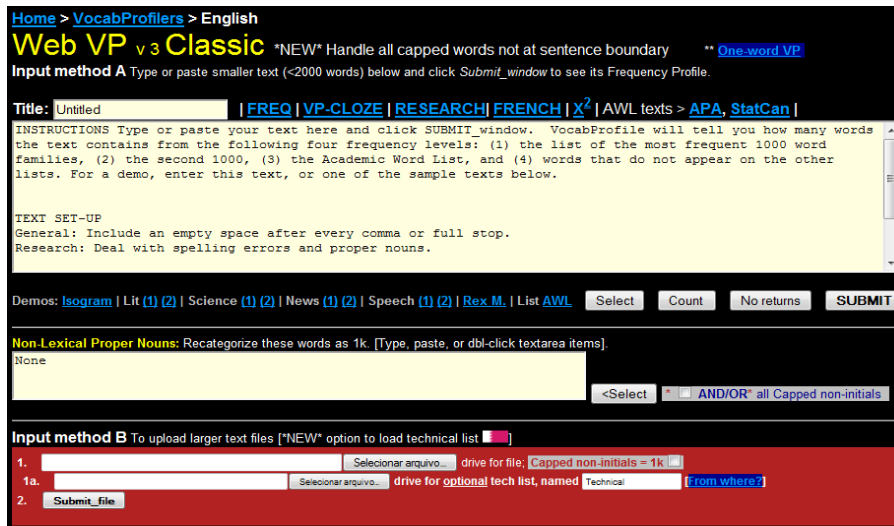


Figura 2: a versão *Classic* do VP

Conceitos importantes

Ao inserir um texto na janela de consulta, como demonstrado na Figura 2, o VP executa a análise cruzada com seu banco de dados, onde está instalada a lista de palavras GSL, retornando uma página de resultados bastante completa e com diversos dados. O resultado final obtido pelo VP pode ser editado, exportado, disponibilizado em rede intranet, impresso ou publicado em meio virtual.

WEB VP OUTPUT FOR FILE: 1.txt				
Words recategorized by user as 1k items (proper nouns etc): NONE (total 0 tokens)				
	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	299	421	3160	59.65%
Function:	...	...	(1587)	(29.95%)
Content:	...	...	(1573)	(29.69%)
> Anglo-Sax	...	...	(299)	(5.64%)
=Not Greco-LatFr Cog:	...	...	...	...
K2 Words (1001-2000):	53	68	192	3.62%
> Anglo-Sax	...	...	(47)	(0.89%)
1k+2k	...	...	...	(63.27%)
AWL Words (academic):	131	176	604	11.40%
> Anglo-Sax	...	...	(47)	(0.89%)
Off-List Words:	2	331	758	14.31%
483+?	994	5298	100%	

Words in text (tokens):	5298
Different words (types):	994
Type-token ratio:	0.19
Tokens per type:	5.33
Lex density (content words/total)	0.70
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	3956
Types:	665
Families:	483
Tokens per family:	8.19
Types per family:	1.38
Anglo-Sax Index	50.05%
(A-Sax tokens + function / onlist tokens)	
Greco-LatFr-Cognate Index (Inverse of above)	49.95%

Figura 3: apresentação dos dados linguístico-estatísticos

A fim de interpretar os dados linguístico-estatísticos apresentados, faz-se necessária uma apresentação de alguns termos fundamentais, como *families*, *types*, *tokens*, *K1 words*, *K2 words*, *AWL* e *OFF-List*.

- **Families:** as famílias são as palavras que compartilham da mesma raiz lexical. As formas derivadas acabam sendo subordinadas à forma base. Esse agrupamento também é conhecido como lematização. A fim de facilitar a identificação dos lemas, eles serão escritos em versalete. Por exemplo, na família do verbete (*headword*) *ACCURATE* estão agrupados *accuracy*, *accurately*, *inaccuracy*, *inaccuracies* e *inaccurate*. Do mesmo modo, as formas conjugadas no *simple present* (*am*, *are*, *is*), no *present continuous* (*being*) e no *simple past* (*was*, *were*) acabam sendo subordinadas ao verbete *BE*. Neste caso, tem-se 1 família, 6 *types* e 6 *tokens*.
- **Types:** Em língua portuguesa, é possível traduzir *types* como formas ou vocábulos (BERBER SARDINHA, 2004). No entanto, utilizaremos a palavra em língua inglesa, *type*. Trata-se de cada palavra considerada isoladamente, sem repetição, no texto. Por exemplo, a frase “I am who I am”, possui 3 *types* (I, am, who) e 5 *tokens* (I, am, who, I, am)
- **Tokens:** Também traduzido como itens ou ocorrências (BERBER SARDINHA, 2004). Todas as ocorrências de todas as palavras presentes no texto são contabilizadas. Na maioria das vezes, os textos possuem um número maior de *tokens* que de *types*.
- **K1 words:** Nessa faixa, encontram-se as palavras fundamentais da língua inglesa. São as primeiras 1000 palavras mais frequentes da GSL. Na página de resultados, o número que aparece entre colchetes ao lado da palavra indica a quantidade de vezes que a mesma ocorreu no texto pesquisado. Cumpre destacar que a categoria gramatical mais comum nessa faixa é a dos substantivos. Em segundo e terceiro lugar, aparecem os verbos e os adjetivos, respectivamente. As demais categorias gramaticais aparecem em menor número. As palavras pertencentes a esta categoria são destacadas pelo VP na cor azul. Segue uma amostra das palavras mais frequentes da GSL iniciadas pela letra “n”: *NAME*, *NARROW*, *NATION*, *NATIVE*, *NATURE*, *NEAR*, *NECESSARY*, *NECK*, *NEED*, *NEIGHBOUR*, *NEITHER*, *NEVER*, *NEW*, *NEXT*, *NIGHT*, *NO*, *NONE*, *NOR*, *NORTH*, *NOT*, *NOTE*, *NOTHING*,

NOTICE, NOW, NOWHERE e *NUMBER*. Uma vez que as palavras não recebem etiquetagem morfossintática no VP, não é possível saber se *NEED*, por exemplo, é referente ao substantivo ou ao verbo. No entanto, West (1953) indica que *NEED*, na GSL, ocorre 63% das vezes como verbo e 26% como substantivo. Os adjetivos *needful, needless* e *needy* são responsáveis pelas demais ocorrências, 11%. O VP apenas destaca a ocorrência de uma palavra, mas não é capaz de fornecer dados mais precisos de uso ou informações de ordem léxico-gramatical.

- **K2 words:** A segunda faixa de palavras mais frequentes inclui as palavras da posição 1001 à 2000 da GSL. O VP as identifica pela cor verde. Curiosamente, o conhecimento desta faixa de palavras acrescenta pouco entendimento na leitura de um texto, quando comparado ao índice de abrangência da lista K1. Nation (2003) indica que essas 1000 palavras elevam em torno de 5% o conhecimento das palavras de um texto, ao passo que o conhecimento das primeiras 1000 palavras, da lista K1, conseguem abarcar cerca de 80% de um texto. Na sequência, uma amostra das palavras iniciadas pela letra “h”, pertencentes à lista K2: *HAIR, HAMMER, HANDKERCHIEF, HARBOUR, HARM, HARVEST, HASTE, HAT, HATE, HAY, HEAL, HEAP, HEART, HEIGHT, HESITATE, HINDER, HIRE, HIT, HOLE, HOLIDAY, HOLLOW, HOLY, HONEST, HOOK, HORIZON, HOSPITAL, HOST, HOTEL, HUMBLE, HUNGER, HUNT, HURRY, HURT* e *HUT*. Com relação ao verbete *HUMBLE*, West (1953, p. 241) indica dois sentidos e traz dois exemplos de uso: 1) *modest – in a humble voice; My humble opinion* e 2) *not distinguished – Of humble birth; a humble home*. O primeiro item ocorre em 33% dos casos, ao passo que o segundo item em 59%. O advérbio *humbly* responde pelas outras ocorrências. Tais informações poderiam fazer parte do VP, proporcionando mais perspectivas de investigação e estudo da língua inglesa.
- **AWL:** A *Academic Word List* (AWL), a Lista de Palavras Acadêmicas é constituída de 570 famílias de palavras. É a única lista que, originalmente, não faz parte da GSL. Ela foi desenvolvida por Coxhead (2000) e incluída no banco de dados do VP por contemplar as palavras mais comuns dos textos técnico-científicos. Nation (2003, p. 61) explica que AWL foi elaborada a partir de um *corpus* com 3.600.000 palavras, contendo textos acadêmicos de quatro seções principais: Artes, Comércio, Ciência e Direito. Cada seção foi subdividida em

sete subseções. Para constarem na AWL, as famílias de palavras deveriam ocorrer nas quatro seções principais e, em pelo menos, 15 das 28 subseções. Chegou-se a um número final de 10 listas de palavras acadêmicas. Segundo Nation (op.cit.), essa lista engloba 8,5%-10% das palavras que ocorrem em textos acadêmicos. Pouco mais de 1% das palavras utilizadas em romances e na conversação faz parte da AWL. As palavras abaixo são aquelas que mais aparecem nos textos acadêmicos. Todas pertencem à lista 1, aquela que inclui as palavras mais comuns nesse gênero. Como é possível perceber, a lista já se encontra lematizada, mostrando apenas os verbetes (*headwords*): *ANALYSE, APPROACH, AREA, ASSESS, ASSUME, AUTHORITY, AVAILABLE, BENEFIT, CONCEPT, CONSIST, CONSTITUTE, CONTEXT, CONTRACT, CREATE, DATA, DEFINE, DERIVE, DISTRIBUTE, ECONOMY, ENVIRONMENT, ESTABLISH, ESTIMATE, EVIDENT, EXPORT, FACTOR, FINANCE, FORMULA, FUNCTION, IDENTIFY, INCOME, INDICATE, INDIVIDUAL, INTERPRET, INVOLVE, ISSUE, LABOUR, LEGAL, LEGISLATE, MAJOR, METHOD, OCCUR, PERCENT, PERIOD, POLICY, PRINCIPLE, PROCEED, PROCESS, REQUIRE, RESEARCH, RESPOND, ROLE, SECTION, SECTOR, SIGNIFICANT, SIMILAR, SOURCE, SPECIFIC, STRUCTURE, THEORY e VARY.*

Estas são as palavras acadêmicas da lista 10: *ADJACENT, ALBEIT, ASSEMBLE, COLLAPSE, COLLEAGUE, COMPILE, CONCEIVE, CONVINCER, DEPRESS, ENCOUNTER, ENORMOUS, FORTHCOMING, INCLINE, INTEGRITY, INTRINSIC, INVOKE, LEVY, LIKELIKE, NONETHELESS, NOTWITHSTANDING, ODD, ONGOING, PANEL, PERSIST, POSE, RELUCTANCE, SO-CALLED, STRAIGHTFORWARD, UNDERGO e WHEREBY.*

Para o falante de língua portuguesa, diversas palavras da AWL não apresentam dificuldade de compreensão porque são cognatas, de origem latina, fato esse que auxilia no estudo do vocabulário acadêmico. Nation (2003) aponta que as palavras acadêmicas devem ser idealmente estudadas após o domínio das primeiras 2000 palavras.

- **OFF-list:** As palavras *OFF-list* são aquelas que não se encontram em nenhuma das listas mencionadas anteriormente. As palavras desta categoria ganham a cor vermelha. Aqui, pode-se encontrar todos os nomes próprios, palavras que não foram digitadas corretamente, palavras estrangeiras, palavras mais formais e termos de áreas de especialidade.

Aplicações do VP no ensino de língua inglesa

O trecho a seguir foi retirado do livro *The Picture of Dorian Gray*, são os dois últimos parágrafos do livro de Oscar Wilde. A visualização das palavras fornecida pelo VP torna viável a manipulação do texto para que os aprendizes sintam-se mais confortáveis com as palavras ou para que o pesquisador ateste alguma produção linguística.

After about a quarter of an hour, he got the coachman and one of the footmen and crept upstairs. They knocked, but there was no reply. They called out. Everything was still. Finally, after vainly trying to force the door, they got on the roof and dropped down on to the balcony. The windows yielded easily--their bolts were old. When they entered, they found hanging upon the wall a splendid portrait of their master as they had last seen him, in all the wonder of his exquisite youth and beauty. Lying on the floor was a dead man, in evening dress, with a knife in his heart. He was withered, wrinkled, and loathsome of visage. It was not till they had examined the rings that they recognized who it was.



Figura 4: Relação de types identificados no texto

Na Figura 4, pode-se visualizar a classificação das palavras de acordo com sua frequência na GSL e na AWL. As palavras são elencadas de acordo com a ordem alfabética e não pela frequência no texto. Por exemplo, o artigo definido *THE* foi usado 10 vezes e aparece na antepenúltima linha de resultado da faixa K1.

Muitos professores e desenvolvedores de cursos usam o *VocabProfile* para modificar o perfil lexical dos textos instrucionais que serão praticados com os alunos (COBB, 2010). Com o VP, o professor de língua inglesa ou qualquer outro usuário do programa é capaz de avaliar se determinado texto é, de fato, adequado para um aluno ou uma turma. O nível de dificuldade lexical pode ser, até certo ponto,

mensurado. Partindo desse princípio, uma turma de nível avançado poderia praticar as palavras mais complexas ou menos frequentes do trecho. É possível destacar os seis substantivos (*balcony, bolt, coachman, footman, portrait* e *visage*) e os dois verbos (*wither* e *wrinkle*) da lista de exclusão. Diferentes tipos de exercícios podem ser preparados a partir das palavras selecionadas. Oportunamente, West (1953, p. ix) atesta que a frequência não é o único quesito a ser considerado na seleção de palavras no ensino de inglês. Outros fatores devem ser considerados, bem como 1) facilidade ou dificuldade de aprendizado, 2) necessidade, 3) abrangência, 4) estilo e 5) emoção.

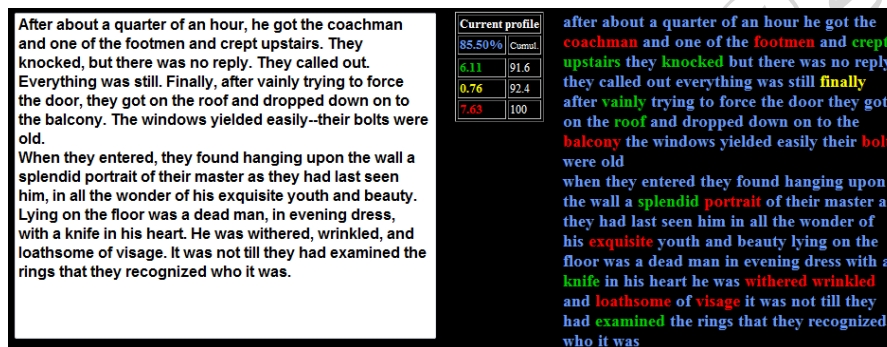


Figura 5: visualização e análise qualitativa do texto

Em outro ponto da página de resultados, como mostra a Figura 5, é possível cotejar o texto original e o texto analisado. As dimensões da tela de fundo branco, onde o texto original é apresentado, podem ser alteradas, em função da necessidade do consultante. Com relação ao trecho selecionado para estudo, os cálculos estatísticos do VP apontam o seguinte perfil lexical: $K1= 85,50\%$, $K2= 6,11\%$, $AWL= 0,76\%$ e $OFF= 7,63\%$. O domínio das primeiras 2000 palavras, das listas K1 e K2, garantiria o reconhecimento de 91,61% do vocabulário do trecho selecionado para estudo. Tais achados servem para guiar inúmeros tipos de pesquisas linguísticas voltadas à prática de vocabulário.

Com o intuito de demonstrar uma consulta mais elaborada realizada com o VP, recorreremos a dois *corpora*, previamente trabalhados no âmbito do Grupo de Estudos em Análise Linguística e Linguística de *Corpus* – GEALLC – da Universidade Estadual de Goiás. O objetivo aqui é trabalhar com uma quantidade de palavras significativamente maior e comprovar algumas hipóteses relacionadas às palavras contidas nos textos técnico-científicos e nos textos musicais.

Tabela 1: *corpora* com respectivos perfis lexicais

	K1	K2	AWL	OFF
Textos científicos	59,65%	3,62%	11,40%	14,31%
Textos musicais	84,87%	5,97%	0,49%	8,65%

O *corpus* técnico-científico caracteriza-se pela presença de palavras mais especializadas. Existe uma preocupação com a formalidade e com as estruturas gramaticais do texto. O *corpus* técnico-científico contém textos que abordam as Redes Neurais Artificiais, uma subárea da Inteligência Artificial.

O outro *corpus*, de letras de músicas, serve para representar a língua oral, com suas características mais informais e com construções mais simples. O *corpus* de música possui 782 letras de seis artistas: Nirvana, Metallica, Michael Jackson, Iron Maiden, Beatles e Queen. No tocante às letras de músicas, Silva (2010), utilizando o VP, mostra que quase 85% das palavras das letras em questão possuem um vocabulário considerado básico, ou seja, enquadram-se na faixa das 1000 palavras mais frequentes da língua inglesa, a lista K1. Por outro lado, as palavras difíceis, constituem menos de 10% do *corpus*, sendo principalmente nomes próprios e palavras que estão fora do escopo das demais listas produzidas pelo VP. Vale destacar que o conhecimento das palavras mais frequentes, o “núcleo duro”, pode servir de base e ser explorado também em outras atividades relacionadas à língua, a saber: a leitura, a oralidade, a compreensão auditiva e a redação. Assim sendo, uma abordagem especificamente direcionada à apresentação, treinamento e fixação de vocabulário contido em letras de música tende a fornecer resultados satisfatórios aos aprendizes.

Com relação às 1000 palavras mais comuns (K1), é possível perceber que os textos musicais em questão possuem uma concentração de palavras fundamentais 42% maior, quando comparados aos textos técnico-científicos das Redes Neurais Artificiais. Isso se deve a propriedades do gênero linguístico, que, neste caso, exige uma comunicação voltada a um público já especializado, fazendo com que haja uma preocupação relacionada ao nível de vocabulário empregado, além da terminologia da área.

A segunda faixa de palavras mais comuns (K2) é pouco percebida nos *corpora* analisados. Porém, seu uso é ligeiramente superior nos textos com as letras de músicas.

Salta aos olhos a discrepância entre a porcentagem de palavras acadêmicas (AWL) que foi identificada nos dois *corpora* de estudo. Nos textos técnico-científicos, as palavras acadêmicas aparecem 23 vezes mais que nos textos com letras de músicas. Devido à própria natureza das letras de músicas, de simular uma linguagem menos formal, mais relaxada, não são percebidas as palavras acadêmicas de forma peremptória.

Finalmente, percebe-se que os textos técnico-científicos estudados apresentam uma alta porcentagem de palavras “desconhecidas”, o que é indicado na *OFF-list*. Conforme demonstrado há pouco, as palavras mais raras, dentre outras, foram alocadas nessa categoria. A porcentagem de palavras de exclusão nas letras de músicas, por sua vez, é mais reduzida.

Considerações Finais

O cotidiano da sala de aula de língua inglesa permanece, salvo raras exceções, enraizado basicamente na mesma tradição do século passado: lousa/giz, na qual o professor fala e o aluno copia. Infelizmente, poucos professores possuem conhecimentos relacionados a *softwares* como o VP. O presente trabalho teve como objetivo geral apresentar as funcionalidades do VP que podem facilmente ser utilizadas por qualquer indivíduo envolvido com o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

Apesar de todos os avanços da tecnologia em diversas áreas, o tratamento computacional da língua ainda permanece pouco difundido. Via de regra, alunos e professores do curso de Letras tendem a evitar recursos tecnológicos em seus trabalhos, seja por medo ou desconhecimento.

No entanto, as pesquisas realizadas nas últimas décadas mostram que uma maior proximidade entre áreas distintas como a Linguística Computacional, a Linguística de *Corpus* e a Linguística Aplicada pode enriquecer as investigações tanto de base lexical quanto estrutural.

No que se refere à utilização de novas tecnologias na educação, os resultados indicam que elas são capazes de atrair a atenção dos alunos, quebrando paradigmas educacionais e maximizando o contato com a língua inglesa, principalmente com o

vocabulário. Depreende-se disso que quanto mais familiaridade o professor possui com os avanços computacionais, maiores podem ser as taxas de êxito, nomeadamente: aprendizagem, motivação e interação.

Com o VP, o pesquisador ou o professor pode selecionar o vocabulário com o qual deseja trabalhar. Caso os alunos não dominem o vocabulário básico da língua inglesa, é possível recorrer às palavras presentes em um texto específico, ou mesmo em um *corpus*, e desenvolver exercícios variados com a primeira faixa de palavras mais comuns. Se os alunos já demonstram saber a primeira faixa de palavras, pode-se treinar a segunda faixa. O próximo passo é a prática das palavras acadêmicas.

Vale ressaltar que a ideia não é simplesmente tomar uma posição de espectador e deixar o VP liderar o processo educacional. Pelo contrário, as revelações fornecidas pelo *software* servem de subsídio para outras atividades didáticas. Cabe ao professor ou ao pesquisador a elaboração de estratégias que propiciarão entendimento e fixação de vocabulário. Caso as listas de frequência ou mesmo os resultados linguístico-estatísticos fossem simplesmente entregues nas mãos dos alunos, pouca ou nenhuma contribuição isso geraria. O trabalho manual com essas listas acaba sendo enfadonho por um simples motivo: não é atraente nem prático.

Graças ao tratamento computadorizado do léxico, uma maior e melhor manipulação das palavras presentes em um texto é viabilizada. Pode-se recorrer a várias listas simultaneamente, obtendo resultados fiáveis para a prática de vocabulário. As informações deste trabalho servem para guiar inúmeros tipos de pesquisas linguísticas, desde a seleção do nível de dificuldade lexical de um texto a ser utilizado com aprendizes até a análise de redações escritas em língua inglesa por estudantes brasileiros.

O vocabulário de uma língua estrangeira constitui importante material tanto de recepção quanto de produção linguística. Sem o domínio das palavras mais importantes do inglês, por exemplo, o entendimento de uma mensagem é prejudicado. Consequentemente, torna-se relevante travar contato com a língua inglesa por meio de *softwares* que forneçam informações linguístico-computacionais. A investigação linguística, especialmente aquela relacionada à língua inglesa, pode ser enriquecida com a utilização do VP.

Referências

BERBER SARDINHA, T. **A língua portuguesa no computador**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 296 p.

_____. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004. 410 p.

COBB, T. **Some Research Uses of VocabProfile (VP)**. Disponível em: <<http://www.lex tutor.ca/vp/research.html>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. Learning about Language and Learners from Computer Programs. **Reading in a Foreign Language**, v. 22, n. 1, p. 181–200, 2010.

COXHEAD, A. A New Academic Word List. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 213-238, 2000.

HEATLEY, A.; NATION, P. **Range**: A Program for the Analysis of Vocabulary in Texts. 2004. Disponível em: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

NATION, P. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário**. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003. 121 p.

OTHERO, G. A.; MENUZZI, S. M. **Linguística computacional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 128 p.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

SILVA, E. B. **Letras de música em língua inglesa**: um corpus a ser explorado. Comunicação apresentada à Semana de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010. Não publicado.

WEST, M. **A General Service List of English Words**. London: Longmans and Green, 1953. 588 p.

A Linguagem Visual na *Web*: o uso de signos não verbais nos *websites*

Glaysse Ferreira Perroni da Silva*

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir o uso da linguagem visual na *Web* e de identificar os signos não verbais que aparecem nos *websites*. Foram capturadas imagens das páginas de dois *sites* disponíveis na Internet, o da Google e o da Folha.com. Com isto, foi feita uma análise dos casos de ocorrência da linguagem visual, utilizando a metodologia baseada em Joly (2003) e alguns preceitos de Dondis (2003), Aumont (1993) e Filho (2009). Os resultados do estudo mostraram que quanto mais informação o *site* disponibiliza, mais signos não verbais ele usa. Percebeu-se que todos os signos visuais comunicam uma mensagem, que pode ser uma referência a uma ação, um complemento ou reforço a um signo verbal ou uma manifestação do estilo do *site*. O tipo de conteúdo que se deseja expressar, a forma como ele deve ser expresso e o público a quem se destina são fatores determinantes no uso da linguagem visual. Os resultados também mostraram que os signos não verbais são significantes e que eles contêm um sentido implícita ou explicitamente expresso, o qual deve ser interpretado pelo seu receptor.

Palavras-chave: Linguagem visual; *Web*; *Websites*; Signos não verbais.

Abstract: This article aims to discuss the use of visual language on the Web and identify the nonverbal signs that appear on websites. Images of two pages of sites available on the Internet, Google and the Folha.com were captured. With this, an analysis was made of occurrence cases of visual language, using the method based on Joly (2003) and some precepts of Dondis (2003), Aumont (1993) and Filho (2009). The study results showed that the more information the site offers more non-verbal signs it uses. The analyses show that all the visual signs communicate a message, which may be a reference to an action, a supplement or enhancement to a verbal sign or a manifestation of the style of the site. The type of content one wants to express, how it should be expressed and the audience to whom it is addressed are determining factors in the use of visual language. The results also showed that non-verbal signs are significant and they contain an implicitly or explicitly sense expressed, which must be interpreted by the receiver.

Keywords: Visual language; Web; Websites; Non-verbal signs.

Introdução

A *Web* é, hoje, o veículo oficial de informação e de entretenimento. Por meio dela é possível ler as notícias do dia, saber a previsão do tempo, fazer compras, encontrar um namorado, conversar com os amigos, enfim, fazer todo o tipo de coisa que se possa imaginar. O contato com a *Web* é frequente e, muitas vezes, diário. Com o *boom* das redes sociais de relacionamento, dos *blogs* e dos *sites* de compartilhamento de arquivos, músicas e vídeos, nunca estivemos tão “conectados” como hoje.

Como já se sabe, os *sites* disponíveis na Internet são vários, na casa dos bilhões, mas apesar desse número tão alto, cada um deles carrega consigo características particulares, que os distinguem dos demais e que estão atreladas a aspectos, tais como finalidade do site, público-alvo (o receptor e seu contexto) e identidade do seu criador.

* Aluna do curso de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Quando se visita um *site*, a primeira informação a que temos acesso é a aparência do mesmo. Esta percepção visual é mais rápida do que a leitura do texto escrito. Os elementos iconográficos e estéticos não só dão um estilo à página como enriquecem o seu conteúdo. E não é só isso. Todos os signos textuais e não-textuais, presentes num *site*, comunicam alguma mensagem, seja ela de ordem estética, informativa ou publicitária. E para chamar a atenção do internauta para esta mensagem que o *site* quer passar, o seu criador utiliza os conceitos de linguagem visual e todos os seus recursos, tais como cores, ícones, movimento, textura, entre outros. Mas, a dúvida que surge neste ponto é: será que nós, ao visitarmos um *website*, temos a consciência de que não só o texto, mas também tudo o que está ali (cores, movimentos, figuras) são signos lingüísticos e que estes também comunicam mensagens conosco o tempo todo, com o objetivo de estabelecer algum tipo de comunicação? Certamente, a maioria dos internautas dão atenção apenas ao texto escrito e àquilo que está à sua volta, mais perceptível aos olhos, sem se preocupar em fazer uma análise mais profunda dos demais elementos presentes na página. Ou seja, com certeza, a maioria deles ignoram ou desconhecem a finalidade da linguagem visual num *site*.

Diante destas reflexões, este artigo tem o objetivo de discutir o uso da linguagem visual na *Web* e de identificar quais são os signos não verbais que aparecem nos *sites* e o significado que eles carregam consigo. Para isto, foi feita uma análise de dois *sites* conhecidos na *Web*, a saber, Google e Folha.com e, com base nesta análise, foi montada uma tabela comparativa com os resultados encontrados. Antes, porém, de iniciarmos esta etapa, faremos uma breve discussão sobre a linguagem visual do ponto de vista da semiótica/semiologia e sobre o uso dos signos não-verbais na *Web*.

I - A Linguagem Visual

A linguagem visual é a parte da semiótica/semiologia que se utiliza de signos não verbais para expressar uma informação. Semiótica e semiologia são termos que frequentemente se confundem e se completam e o objetivo deste artigo não é o de discutir as especificidades de cada um e nem suas semelhanças. O que se pode dizer é que a semiologia da comunicação é, em resumo, “a disciplina que estuda as estruturas semióticas na sua função de comunicação.” (PRIETO, 1957 apud SANTAELLA e NÖTH, 2004, p. 102).

Neste sentido, o estudo da linguagem visual na *Web* mostrou-se bastante interessante, visto que a Internet é para nós, hoje, a principal fonte de comunicação visual e, como afirma Joly (2003, p. 30), “[...] abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.”

Santaella e Nöth (2004) abordam o tema da comunicação na semiótica a partir dos princípios de Ferdinand de Saussure, um lingüista considerado o fundador do estruturalismo moderno e da semiologia estruturalista. No entanto, os elementos saussurianos para uma semiologia do visual são poucos. A idéia saussuriana que chega mais próxima disto está em um dos fragmentos *Item*, no qual Saussure descreve o processo de uma comunicação visual entre A e B:

"Na ocasião de um passeio, estou fazendo um entalho numa árvore, de mera brincadeira. A pessoa que me acompanha guarda a idéia desse entalho, e é incontestável que ela associa duas ou três idéias a esse entalho desde esse momento, enquanto que eu mesmo não tinha outra idéia do que a de mistificar ou de me divertir. - Toda coisa material é já para nós um signo: quer dizer impressão que nós associamos a outra coisa. [...] A única particularidade do signo lingüístico é a de produzir uma associação mais precisa do que de todo outro, e talvez veremos que está lá a forma mais perfeita de associações de idéias" (SAUSSURE, 1974 apud SANTAELLA e NÖTH, 2004, p.88).

No fragmento acima, A e B associam idéias diferentes para um mesmo signo visual. Além disso, os signos da mensagem visual não pertencem a um código preestabelecido e fechado como os signos verbais. Na comunicação não verbal, cada signo tem um potencial ilimitado de significação. Aliás, no que diz respeito a uma teoria dos signos, o trabalho do filósofo americano Charles Sander Pierce é particularmente interessante. Segundo Pierce (1978 apud JOLY, 2003, p. 35), “Um signo possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos nossos sentidos. Podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo [...], cheirá-lo [...], tocá-lo ou ainda saboreá-lo.” Joly (2003) afirma que uma imagem é um signo, já que ela exprime uma idéia e suscita naqueles que a vêem uma atitude interpretativa. Assim sendo, pode-se afirmar que tudo a nossa volta pode ser signo, desde que a partir dele se deduza uma significação dependente da cultura do interpretante e do contexto de sua aparição. Isto tudo só é possível devido a nossa capacidade inteligível de interpretar o mundo que nos rodeia.

Pode-se concluir, então, que a semiologia e a semiótica estudam não só as mensagens verbais, mas também os códigos não-linguísticos. Anúncios publicitários em banners, placas de trânsito, mapas, pinturas são apenas alguns dos casos em que a linguagem visual se faz presente como forma de “visualizar” o pensamento, ao invés de verbalizá-lo.

Dondis (2003) afirma que ver é um processo que requer pouca energia e que há uma forte tendência à informação visual no comportamento humano. Assim, quando abrimos uma página na *Web*, somos bombardeados por uma torrente de informações verbais e não verbais: textos, imagens, fotos, *gifs* animados, animações em *flash*, vídeos, sons, etc. Todos estes elementos possuem em si um sentido conotativo e denotativo e são significantes. Eles não estão ali por acaso, têm a função de comunicar uma mensagem para um receptor. Assim, os elementos que um *site* contém variam muito, pois estão diretamente relacionados ao tipo de público que se espera que visite o *site*. “Se a imagem contém sentido, este tem de ser “lido” por seu destinatário, por seu espectador [...]” (AUMONT, 1993, p.250). Mas sabemos que as imagens facilmente visíveis nem por isso são compreendidas com facilidade, sobretudo se foram produzidas em um contexto diferente do nosso. Por exemplo, a imagem publicitária é sobrecarregada de todo o tipo de códigos culturais. Assim, um leitor mais culto captará mais significados do que aquele leitor que faça uma leitura mais superficial por falta de conhecimentos prévios sobre diversos assuntos. Mas o anúncio publicitário sempre terá um significado comum que atenda a todos os leitores, de forma a não perder a sua essência principal.

II - Os Signos Não Verbais na *Web*

Segundo Joly (2003), uma imagem é heterogênea, ou seja, ela reúne e coordena no âmbito de um mesmo quadro signos icônicos, signos plásticos (cores, formato, textura) e signos lingüísticos. Num *site*, a linguagem visual é possível por meio do uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos na mente das pessoas. Para entender um enunciado, mesmo o formado por signos não verbais, deve-se ter um conhecimento prévio da linguagem. Por exemplo, um *hiperlink* consegue nos dizer que é um *hiperlink*. Como? A partir de nossa experiência visual que sabe que quando a seta

do mouse vira uma mãozinha é porque temos um *hiperlink*. Mas se a pessoa nunca tivesse visto essa mãozinha antes, ela jamais entenderia a mensagem visual do *hiperlink*.

Assim, a linguagem visual só é útil se ela comunica algo de que o receptor já tenha um conhecimento prévio. Daí a maior vantagem de se comunicar por meio de imagens: a percepção visual é rápida, a leitura é natural, a imagem, por vezes, tem caráter universal e a interpretação da mensagem visual ocorre juntamente com o reconhecimento de seu conteúdo.

Comunicar-se por meio de imagens parece algo inerente à natureza do ser humano, afinal já fazemos isto desde a Pré-História. Com o tempo, passamos a nos comunicar por meio da linguagem verbal, falada ou escrita. Mesmo as imagens carregam em si uma relação com o verbal, como já dizia Aumont(1993, p. 248): “[...]não há imagem “pura”, puramente icônica, já que para ser plenamente compreendida uma imagem necessita do domínio da linguagem verbal.” E mais: “Tenhamos em mente que a imagem só tem dimensão simbólica tão importante porque é capaz de significar – sempre em relação com a linguagem verbal.” (AUMONT, 1993, p. 249). No entanto, Dondis (2003) diz que nos meios modernos de comunicação, e aí podemos estender esta afirmação tranquilamente para a *Web*, a palavra passa a ter a função de acréscimo, enquanto que o visual predomina, tornando-se o elemento fundamental.

Outro aspecto importante da comunicação por meio de imagens que a faz tão bem sucedida é a sua relação direta com a visão. “Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação [...]” (DONDIS, 2003, p.6). O homem prefere a informação visual à escrita e/ou falada, uma vez que, “Ver é uma experiência direta e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade.” (DONDIS, 2003, p.7).

Para que a comunicação visual funcione de forma satisfatória na *Web*, os ícones obedecem a um padrão de forma que todos os internautas, mesmo aqueles pouco experientes, saibam que o ícone de uma cartinha significa “*e-mail*”, que a imagem de uma casinha significa “*home*”, etc. Eles substituem uma unidade de significado, um conceito, uma ação, e tornam aquela mensagem universal. Por exemplo, você pode não saber nada de alemão, mas se você acessar uma página na *Web*, com informações nesse idioma, e visualizar o ícone de uma câmera, vai saber que se trata de algo relacionado a

fotos. O grau de conhecimento de cada pessoa é o que determina sua capacidade de interpretação de uma linguagem visual para uma linguagem verbal. O valor da experiência no fenômeno da percepção e de sua sensibilidade tem grande destaque na obra de Filho (2009) que se utiliza das Leis da Gestalt para discutir harmonia, equilíbrio e contraste, algumas das principais estratégias da composição visual. Segundo este autor, a Gestalt é uma escola de Psicologia Experimental cujo movimento atuou principalmente no campo da teoria da forma, contribuindo para os estudos da percepção, da linguagem, da aprendizagem, etc. Podemos usar as Leis da Gestalt para realizarmos a leitura visual dos objetos.

Em sua obra, Dondis (2003) fala das transformações que o advento da fotografia causou no estilo de vida contemporâneo. Isto pode ser facilmente estendido para a *Web*. A linguagem visual compreende várias formas de expressão, construídas a partir de signos visuais, como cor, forma, equilíbrio, luz e sombra, e com base no conteúdo e na forma.

“O conteúdo e a forma são os componentes básicos, irreduzíveis, de todos os meios (a música, a poesia, a prosa, a dança) [...]. O conteúdo é fundamentalmente o que está sendo direta ou indiretamente expresso; é o caráter da informação, a mensagem.” (DONDIS, 2003, p.131).

Segundo este mesmo autor, o conteúdo muda sutilmente de um meio para o outro, adaptando-se às circunstâncias de cada um, indo desde o *design* de um pôster até uma foto. “Uma mensagem é composta tendo em vista um objetivo: contar, expressar, explicar, dirigir, inspirar, afetar.” (DONDIS, 2003, p.131). Dependendo do objetivo da informação visual, ela pode apresentar um grau maior ou menor de pregnância, sendo esta a Lei Básica da Percepção Visual da Gestalt. Filho (2009, p.36) assim a define em sua obra: “[...] um objeto com alta pregnância é um objeto que apresenta um máximo de equilíbrio, clareza e unificação visual e um mínimo de complicação visual na organização de seus elementos ou unidades compositivas.”

Dondis (2003) nos explica que embora a forma siga a função, como o avião, por exemplo, que tem um aspecto que se ajusta aquilo que faz, ela segue muito mais o conteúdo. Um cartaz que anuncie uma quermesse paroquial deve ter uma forma não somente dependente de sua função, mas principalmente de seu conteúdo: é preciso que ele represente e revele o fim a que se destina.

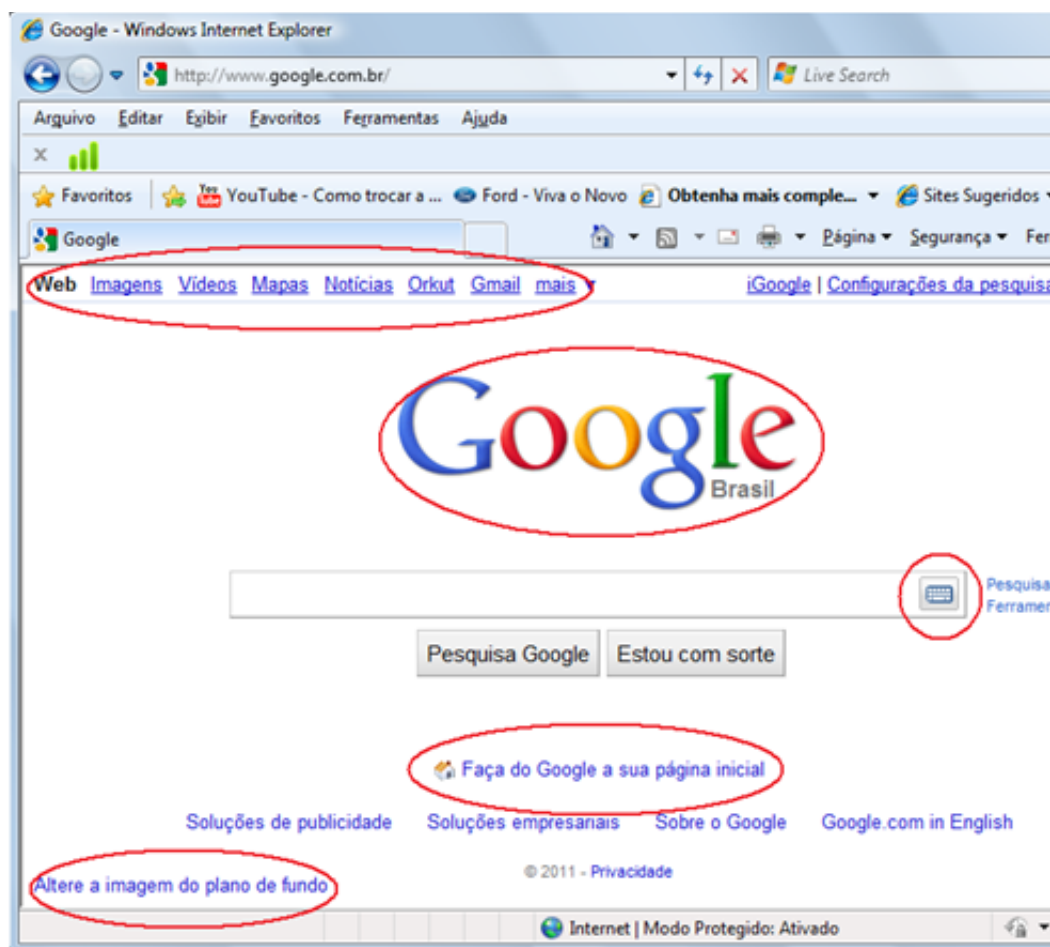
III - A Análise dos Dados

Os *sites* escolhidos para comporem esta etapa da pesquisa seguiram dois critérios: deveriam ser *sites* conhecidos, de uso frequente, e eles deveriam ser ricos em signos não verbais já que a linguagem visual é o tema central deste artigo.

Para fazer o estudo proposto, utilizou-se das premissas do semiólogo francês Roland Barthes. Joly (2003) explica que a “metodologia” de análise de Barthes pode ser facilmente estendida para as imagens. O primeiro passo para compreender o significado de uma imagem é procurar os elementos que provocam estes significados, associar-lhes significantes e só assim encontrar signos completos. Ou seja, o método estabelecido é “[...] partir dos significados para encontrar os significantes e, portanto, os signos que compõem a imagem [...]” (JOLY, 2003, p. 55). Este método permite mostrar que a imagem é composta de tipos diferentes de signos que, em conjunto, têm uma significação global e implícita. O segundo passo, para interpretar uma mensagem visual na forma de uma imagem, é utilizar-se do critério de presença/ausência. A presença ou ausência de um elemento resulta de uma escolha que a análise deve levar em consideração. O terceiro e o quarto passos dizem respeito ao estudo da função da imagem e ao contexto de sua aparição. Por último, Joly (2003) nos diz que para compreendermos melhor uma imagem devemos descobrir para quem ela foi produzida. No entanto, isto de forma isolada não é suficiente para compreender o seu objetivo e a sua função, determinantes para a compreensão do seu conteúdo. Barthes vai além desses critérios aqui expostos, mas considere estes como sendo os principais. Também não é o objetivo deste trabalho esmiuçar estes critérios e nem se prender somente às imagens. Vamos estender a análise a todos os demais signos não verbais que são importantes para o estudo da linguagem visual e que podem ser encontrados num *website*.

III – 1 *Website* Google

Imagem 1 – Página inicial do Google



Fonte: <http://www.google.com.br>

O *site* da Google é conhecido por sua simplicidade nos quesitos aparência e funcionalidade. Seus criadores escolheram bem, pois simplicidade é a palavra-chave do *design*. Talvez, por isto, ele seja o *site* de busca mais acessado no mundo.

A Imagem 1 é a página principal do *website* de busca da Google. Conforme pode ser visto, ele é um *site* enxuto que contém pouco texto e poucas imagens. Na parte superior esquerda da página, estão os *hiperlinks* em forma de texto. Provavelmente, são *links* para os quais o criador do *site* deu maior relevância, pois sua localização na página é privilegiada pela direção natural de nossa leitura: de cima para baixo e da esquerda para a direita. E de fato, eles são mesmo os *hiperlinks* mais importantes do *site*, porque contêm refinamentos de busca e canais de acesso para outros *sites* da própria empresa. A cor dos *hiperlinks* também traz algum dado para o leitor mais atento. Pode-se notar que o primeiro *link* de nome “Web” está na cor preta, enquanto que os demais estão na cor azul e sublinhados. A cor preta representa a página em que o internauta está no momento, enquanto que a cor azul representa as páginas que ainda podem ser visitadas.

No centro da página, está o nome da empresa, adotado como seu logotipo, com um *layout* simples, sem muita sofisticação, outra marca da Google. Embora a página como um todo tenha costumeiramente (digo isto porque já é possível personalizar a página inicial) este aspecto visual, com fundo branco básico e textos em azul e preto, o *design* do logotipo costuma variar. Por vezes, a palavra “Google” sofre alterações na cor e nos desenhos, os quais se alinham a fatos importantes do dia a dia ou a datas comemorativas. Neste sentido, o logotipo recebe o nome de *doodle*, termo usado para designar desenhos simples que podem ter significado concreto ou abstrato de representação. As Imagens 2, 3 e 4 são exemplos de *doodles* que a Google já usou:

Imagem 2 – Doodle do Dia das Mães



Fonte: <http://www.google.com/logos/>

Imagem 3 – Doodle em homenagem a Monteiro Lobato



Fonte: <http://www.google.com/logos/>

Imagem 4 – Doodle do Dia da Terra



Fonte: <http://www.google.com/logos/>

Qual seria a mensagem implícita por detrás de um *doodle*? Ele nada mais é do que uma estratégia para atrair usuários a acessar um *website*, porque desperta a atenção e a curiosidade do internauta. Sua posição no meio da página não permite que ele passe despercebido por ninguém.

Prosseguindo a análise, constatamos que na página inicial da Google há apenas dois ícones: um na forma de um “teclado” no campo de busca e outro na forma de uma “casa”, no centro da página, logo abaixo dos botões “Pesquisa Google e “Estou com sorte”. A presença ou a ausência da linguagem verbal escrita junto com os ícones foi mais estética do que esclarecedora, visto que eles são de fácil interpretação. Por fim, na parte inferior da página, temos um *link*, também em azul (todos os *hiperlinks* da página são formatados nesta cor), o qual permite personalizar o plano de fundo da página inicial.

Um último ponto interessante na análise do *website* da Google é que o *design* das cores e a disposição dos elementos textuais e não textuais na página permitem que o internauta faça uma busca no *website* mesmo que a interface do mesmo esteja em outro idioma. Isto para mostrar o quanto a linguagem visual é universal e como ela pode, às vezes, sobrepôr-se à linguagem verbal.

III – 2 Website Folha.com

A Folha.com é um jornal *online* do provedor de serviços e de conteúdo Universo OnLine (UOL) nos moldes de um jornal impresso. Como este *site* é muito rico em elementos textuais e não textuais (publicidade, texto, *hiperlinks*, imagens, cores, palavras e figuras em movimento, etc), ao invés de focarmos a análise somente a página inicial, vamos estendê-la para as outras seções do *site*, capturando as imagens separadamente.

Imagem 5 – Ícones da previsão do tempo



Fonte: <http://www.folha.uol.com.br/>

A Imagem 5 é um exemplo típico de que um signo não verbal pode facilmente substituir um signo verbal, sem prejudicar o entendimento do leitor. Estes ícones tornaram-se padrões para representar a previsão do tempo, seja qual for o tipo da mídia. Se o *site* do jornal estivesse em outro idioma desconhecido, mesmo assim seríamos capazes de interpretar a informação, o que revela o aspecto universal da linguagem dos signos visuais.

Imagem 6 – Ícones multimídia



Fonte: <http://www.folha.uol.com.br/>

A Imagem 6 é uma barra cinza na qual são mostradas, consecutivamente, as manchetes mais atuais do dia. Na extremidade direita desta barra, vêem-se três ícones vermelhos, os quais permitem ao internauta navegar entre estas manchetes. Eles representam, nesta ordem, os botões de “Voltar”, “Play/Pause” e “Avançar”, comuns a qualquer controle multimídia. São, portanto, ícones padronizados, compreensíveis por si só.

Imagem 7 – Links de ação



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/907906-busca-submarina-encontra-chassi-de-caixa-preta-do-voo-447.shtml>

A Imagem 7 faz parte do cabeçalho de uma notícia do jornal. Ao abrir o texto com a matéria, o leitor tem a opção, da esquerda para a direita, de aumentar/diminuir o tamanho da letra, enviar a matéria por e-mail, comunicar erros para o suporte ou imprimir a matéria. O curioso é que, excetuando o último ícone, todos os demais são apenas imagens, acompanhando uma ação verbal, a qual é o verdadeiro *hiperlink*. A ação para imprimir, na forma de um *link*, é representada unicamente pelo ícone da “impressora”, sem o suporte da linguagem verbal. Isto porque a imagem da impressora

é completa no seu significado, não precisando de um complemento. Mas para garantir que todos (todos mesmo) compreendessem a finalidade deste signo, a página foi projetada de forma que ao apontar o *mouse* para o ícone, surja uma legenda com a palavra “Imprimir”.

O *website* da Folha.com disponibiliza matérias também em formato de fotos e vídeos. O objetivo do criador do *site* é atingir o maior número de leitores, oferecendo a mesma notícia em vários formatos diferentes para que abarque todos os estilos de leitura. Afinal, a pessoa que opta ler um jornal digital ao invés do impresso, procura muito mais do que uma simples reprodução do papel para o computador. Ela busca a notícia, mas busca também diversidade, interatividade, de modo a fugir do estilo monótono da mídia impressa.

A tabela a seguir mostra um comparativo entre os dois *websites* analisados:

	Google	Folha.com
Signos verbais	Poucos. Excetuando o nome dos botões e do logotipo, os demais são textos em formato de <i>hiperlinks</i> .	Muitos. Há texto escrito, texto falado nos vídeos, legendas, <i>hiperlinks</i> textuais, etc.
Signos não verbais	Poucos. Há somente as figuras de um teclado e de uma casa, as quais têm a função de subsidiar alguma ação.	Muitos. Há imagens, fotos e figuras nos anúncios publicitários, nas notícias, ícones informativos, como os da previsão do tempo e ícones subsidiando alguma ação.
Predomínio da linguagem verbal	Sim	Sim, mas com o apoio da linguagem visual.
Predomínio da linguagem visual	Não	Sim, mas com o apoio da linguagem verbal quase que em sua totalidade.
Outras características	Nenhuma publicidade, a não ser a da própria empresa (de forma bem sutil); <i>design</i> simples, com cores leves e neutras (azul e branco); os <i>doodles</i> carregam consigo sempre uma mensagem implícita; de usabilidade fácil e intuitiva; alta pregnância.	Muita publicidade; <i>site</i> bem dinâmico com vídeos, efeitos diferenciados como imagens em movimento, por exemplo; <i>design</i> mais trabalhado, com informações dispostas em colunas como num jornal impresso; presença de várias cores, mas tendo como predominantes o azul e o branco; sua usabilidade não

		é tão fácil e intuitiva; baixa pregnância.
--	--	---

Considerações Finais

A *Web* é um meio repleto de signos visuais, os quais têm uma finalidade explícita ou implicitamente sugerida pelo criador do *site*. Assim, as linguagens visuais e verbais complementam-se numa tentativa de estabelecer uma comunicação entre o *site* (ente personificado) e o internauta, destinatário da mensagem. Vimos que, mesmo um pequeno ícone, como o do “sol atrás das nuvens” na previsão do tempo, por exemplo, é um signo completo, pois suscita uma idéia e incita uma atitude interpretativa, ou seja, é uma unidade de significado.

Com a análise, diversos signos não verbais foram identificados nos *websites* e chegou-se à conclusão de que todos eles carregam consigo uma mensagem, que pode ser uma referência a uma ação, um complemento ou reforço a um signo verbal ou uma manifestação do estilo do *site*. Os resultados do estudo mostraram que quanto mais elementos informativos o *site* possui, mais signos não verbais ele usa, como uma forma de complementar ou de substituir idéias já expressas em forma de texto, tornar o seu *site* mais interessante e “economizar” espaço na página. Outras vezes, o visual supera o puramente verbal como forma de atender a diferentes estilos de leitura, atraindo, assim, mais usuários para o *website*.

Percebeu-se, também, que o tipo de conteúdo que se deseja expressar, a forma como ele deve ser expresso e o público a quem se destina são fatores determinantes no uso da linguagem visual. Os resultados mostraram que os signos não verbais são significantes e contêm um sentido implícita ou explicitamente expresso, o qual deve ser interpretado pelo o seu receptor. Assim, a forma como a mensagem é mostrada, o seu conteúdo, as cores e a disposição dos elementos na página estão ligados à finalidade daquela informação visual. Se o objetivo é provocar afetividade e inspiração, o *site* terá mais signos não verbais do que verbais, ao contrário daquele que tenha como objetivo explicar um conceito. O conteúdo e a forma como ele é expresso devem revelar, sempre, o fim a que se destina o *website*.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FILHO, João Gomes. **Gestalt do Objeto**: sistema de leitura visual da forma. 9 ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hackers Editores, 2004.

Representações ideológicas no Twitter sobre a profissão-perigo professor: uma análise sob a perspectiva da ACD

Carla Cristina Souza*
Marcela da Silva Amaral^o
Sílvia Adélia Henrique Guimarães[†]

Resumo: Objetivamos, neste trabalho, analisar alguns discursos sobre o professor no Twitter, perguntando, especificamente, como esta profissão é representada pelo prisma das situações práticas não idealizadas. A partir de uma notícia difundida na mídia sobre a agressão a uma professora em Porto Alegre, selecionamos noventa e um *tweets* para a investigação, buscando apoio teórico na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Nesta microanálise, concentramo-nos no *significado representacional*, que corresponde aos modos de interação entre discurso e prática social (VAN LEEUWEN, 1997; THOMPSON, 2009). Os resultados gerais sugerem a) uma naturalização e reprodução do discurso do professor como refém dos valores ideológicos que circulam na sociedade; b) a ênfase dada ao aluno-agressor, que apesar de bastante criticado, parece receber autorização para suas ações. Desvelam uma cristalização da violência contra o professor, visto que a indignação implicada nos comentários não se seguiu de sugestões para mudanças, nem práticas, nem discursivas, contra este tipo de violência. Por fomentar reflexões sobre as representações ideológicas socialmente difundidas sobre a profissão professor, esta pesquisa pode revelar-se um apoio significativo para pesquisas em Linguística Aplicada, e também para outras áreas das Ciências Sociais, gerando avanço e sistematização dos achados.

Palavras-chave: Twitter; Análise Crítica do Discurso; Representações Ideológicas.

Abstract: We aim to analyze some discourses about the teacher found in Twitter, by asking how the teacher's profession is represented under the standpoint of non-idealized practical situations. From broadcasting news in the media about the attack on a teacher in Porto Alegre, we selected ninety-one tweets by seeking theoretical support in Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003). In this microanalysis, we focused on the representational meaning, which corresponds to the interaction ways between discourse and social practice (VAN LEEUWEN, 1997; THOMPSON, 2009). The overall outcomes suggest a) a naturalization and the teacher reproduction discourse as a hostage of the ideological values that circulate in the society; b) the emphasis given to the student-abuser, though highly criticized, seems to receive authorization to his actions. It reveals a crystallization of violence against teachers, since the entailed outrage within comments do not follow neither any suggestions of changing, nor practices, or discursive against such violence. By fostering reflections on the ideological representations socially disseminate about teachers' career, this study may prove to be a significant support for Applied Linguistics researches as well as for Social Science fields, producing advance and systematization of results.

Keywords: Twitter; Critical Discourse Analysis; ideological representations.

1. Introdução

“Como as águas profundas é o conselho no coração do homem; mas o homem de inteligência o trará para fora.” (Provérbios de Salomão. Cap. 20, Vers. 5, Bíblia Sagrada)

* Especialista em Linguística, UERJ.

^o Especialista em Linguística, UFPA.

[†] Especialista em Educação, UERJ. As autoras são mestrandas em Estudos de Linguagem, UERJ.

Este trabalho é ampliação de um anterior¹, em que analisamos, pela perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), noventa e um *tweets* que comentavam a agressão contra uma professora no Sul do Brasil. Focando originalmente nos três tipos de significado, *acional*, *representacional* e *identificacional*, os quais correspondem aos modos de interação entre discurso e prática social (FAIRCLOUGH, 2001), verificamos os discursos disponíveis sobre a agressão contra uma professora, no gênero digital *Twitter*, a fim de: a) investigar como estão representadas nesse *microblogging* as formações identitárias, ideológicas e hegemônicas; b) contribuir teoricamente para os estudos sobre a o novo gênero digital *Twitter*².

Tendo em vista o propósito comunicativo de um artigo científico, a análise, apesar de rica, não pode ser ampliada. Assim, decidimos desmembrar os três significados em artigos distintos, para aprofundar as interpretações. Aqui, trouxemos o *corpus* pela perspectiva do *significado representacional* da ACD: como as crenças são discursivamente representadas.

Da mesma forma que desenham o retrato da sociedade contemporânea e que possibilitam o mapeamento da educação, a mídia também difunde, em seus textos, valores sobre os profissionais que nela atuam. Assim, não é mais novidade que os vários gêneros midiáticos, como *charges*, propagandas, editoriais, notícias, sejam um profícuo terreno para investigações sobre as representações ideológicas da profissão professor.

O *Twitter*, entretanto, por ser um gênero digital bastante recente, ainda não tem sido explorado nesse sentido. Tanto por ser ainda uma novidade enquanto constituição genérica, quanto como ferramenta digital. Foi por essas razões que objetivamos analisar o discurso dos tuiteiros³.

No presente trabalho, buscamos avaliar as representações ideológicas dos *tweets* que faziam referência ao caso da professora agredida por um aluno adulto em uma escola particular no Rio Grande do Sul, no final de 2010, tentando responder a pergunta

¹ No prelo, intitulado “A multifuncionalidade do *Twitter* sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso: Uma análise de *tweets* sobre a profissão-perigo professor”.

² O que chamamos “gênero digital *Twitter*”, AMARAL, que investiga se o *Twitter* caracteriza-se um gênero ou uma aporte virtual.

³ Os termos/expressões tuite, tuiteiro, retuitar, dar uma retuitada são amplamente utilizados e difundidos pelos interactantes dessa ferramenta digital. Os consideramos, portanto, como termos já nacionalizados, decidindo por utilizá-los sem os itálicos reservados a palavras estrangeiras.

“como esta profissão é representada pelo prisma das situações práticas não idealizadas?”.

Apesar da proposta original do *Twitter*, de registrar acontecimentos do cotidiano e a descrição emocional dos interactantes, atualmente é bastante comum a expressão de opiniões sobre diversos temas, divulgação de notícias, propagandas e atividades próprias. Assim, uma notícia veiculada nos meios tradicionais é rapidamente difundida, sendo tuitada e retuitada⁴, movimentando a rede. Guardando de alguma forma a ideia original de expressar os próprios sentimentos e emoções do tuiteiro, as postagens parecem não ser refletidas ou estudadas. Essa foi, pois, uma das principais vantagens que vimos na escolha deste *corpus*: o fato de os comentários acontecerem em tempo real faz com que a visão que os usuários revelam sobre a profissão professor pareça ser tanto genuína quanto atual.

Este trabalho está organizado em quatro partes: uma revisão teórica dos conceitos centrais da ACD, enfatizando os que emergiram da análise do *corpus*; a contextualização metodológica do estudo; a discussão dos dados e, por último, algumas considerações, que apontam tanto para representações ideológicas cristalizadas sobre a profissão professor, quanto para um amplo espaço para novas investigações sobre o *Twitter* enquanto espaço de práticas sociais.

2. Aporte teórico

Para a ACD, a relação entre linguagem e sociedade é interna e dialética, ou seja, as estruturas sociais tanto informam como também são informadas pelos textos, possibilitando que o discurso influencie na transformação ou reprodução de tais estruturas. Neste prisma, a linguagem não é apenas uma forma de representar o mundo, mas também forma de ação sobre o mundo, o que leva a ACD a concentrar-se no estudo das dimensões discursivas da mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough também tem por base a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Halliday, expoente da LSF, propõe três metafunções da linguagem, a fim de estudar, sob o foco das funções sociais, os sistemas internos da linguagem. A primeira metafunção, a *ideacional* trata da representação de experiências e do mundo; a *interpessoal* trata da interação dos participantes no discurso; a *textual* trata das partes de

⁴ Quando os tweets são literalmente passados adiante.

um texto unido em um todo coerente, e o liga a contextos situacionais (IKEDA & VIAN JR, 2006).

Objetivando trabalhar as maneiras como o discurso configura-se nas práticas sociais, Fairclough (2003) propõe uma releitura das macrofunções de Halliday, preferindo conceituar as funções como diferentes significados que os textos criam, e não como tendo funções exercidas pelos textos, como propõe Halliday. Para isso, Fairclough amplia seus estudos anteriores (1997, 2001), propondo três categorias avaliativas que interagem na construção do texto, que envolvem três tipos de significados: acional, representacional e identificacional.

O *significado acional* relaciona-se aos modos de agir, situado nos gêneros, os quais são determinados pelas práticas sociais com que se relacionam. O *significado identificacional*, relacionado ao conceito de estilo, está ligado à identificação dos atores sociais. Neste significado, são respondidas questões como “Qual a identidade projetada para o autor?”; “Que imagem discursiva é projetada para o leitor?”. O *significado representacional* é associado ao conceito de discurso como modos de representação do mundo. Aqui, são respondidas perguntas como “sobre o quê fala o texto?” “Que aspectos do mundo são representados neste texto?”, “Que aspectos são excluídos ou colocados em segundo plano?”.

O *significado representacional*, como a própria nomenclatura batizada por Fairclough (2003, p. 2) sugere, é o significado das representações do mundo, ou das experiências nesse mundo, refletidas na língua. Nas palavras de Figueiredo e Moritz (2008), relaciona-se “com o modo com que a linguagem é usada para representar nossas experiências e o modo como vemos o mundo” (p. 54). Nessa perspectiva, os enunciados são tratados pelo conteúdo ideacional, presente nas expressões linguísticas.

Concordamos com o conceito de discurso como forma de representar aspectos do mundo, seja material, mental e social; seja em seus processos, relações ou estruturas. Nesse sentido, diferentes discursos são perspectivas diferentes do mundo, o que significa que aspectos particulares desse mundo podem ser representados de formas distintas, postos a partir das relações diversas que as pessoas têm com ele, que dependem, dentre outras coisas, a) de suas posições; b) de suas identidades social e pessoal; c) das relações estabelecidas com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Assim, o discurso não é uma representação do mundo tal como ele é, ou como deveria ser: ele também projeta, imagina, representa possibilidades, um vir a ser, de um mundo diferente - pode, portanto, segregar, complementar, competir ou dominar -, carregado de ideologias.

O termo *ideologia*⁵ não é conceituado na ACD de forma definitiva. Para esta vertente de análise do discurso, as situações e contextos podem revelar ideologias, já que são também representações dos aspectos desse mundo. Nesse sentido, as ideologias contribuem para o estabelecimento e a manutenção das relações de poder, dominação e exploração (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

À ideologia cabe o papel de sustentar as relações assimétricas de poder, reproduzindo a ordem social dos grupos dominantes e os indivíduos que a eles pertencem. Esse poder é estabelecido e/ou reproduzido, não pelo uso da força, mas pelo consenso, mediante “concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento” (Idem, 2001, p. 122).

Ao postular sobre as diferentes formas a que o sentido das formas simbólicas pode servir para manter as relações de dominação em condições sócio-históricas específicas, Thompson (2009) distingue cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar, estabelecendo e sustentando relações de poder⁶. Apesar de serem suscetíveis de aparecerem sobrepostas, e de haver outras formas de manifestação, ele lista (a) a *legitimação*, forma pela qual se representam as relações como legítimas, que pode operar através de estratégias como a Racionalização, a Universalização e a Narrativização; (b) a *dissimulação*, cujas relações de poder são negadas, obscurecidas ou ocultadas, podendo operar através do deslocamento, da eufemização e do tropo; (c) a unificação, que mantém relações assimétricas de poder através da construção de identidades coletivas, que interligam os indivíduos ignorando suas diferenças, podendo operar através da estandardização e da simbolização da unidade; (d) a fragmentação, que mantém a segmentação dos indivíduos capazes de tornar-se possibilidade de ameaça aos grupos dominantes, e é operacionalizada através da estratégia de diferenciação ou do expurgo do outro; (e) a reificação, que retrata uma situação

⁵ Eagleton discute amplamente as várias concepções do termo Ideologia. Ver EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

⁶ Eagleton também discute este assunto no capítulo 2, intitulado “estratégias ideológicas”, na fonte referendada na nota anterior.

histórica e transitória como permanente e natural, podendo operar através da naturalização, da eternalização e da nominalização/passivização.

Já na perspectiva da ordem do discurso, Foucault (1997) defende que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 9)

Nessa pressuposição de controle do discurso, o comentário parece ter um propósito ideológico específico. Para Foucault, há “uma espécie de desnivelamento entre os discursos”, sendo alguns criadores, mas outros que “repetem, glosam e comentam” (Idem, p. 22-23): o *comentário*. É nesta repetição, portanto, que reside a eficácia da hegemonia. O conceito, agregado aos estudos da ACD foi bastante aplicado à análise desses *tweets*.

Esta hegemonia, entretanto, não tem valor final e acabado, apesar de emergir da naturalização dos valores dominantes. Ocorre em constante disputa “sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos”, mas pode enfrentar resistência, visto que os atores, principalmente representantes das instituições da sociedade civil, podem discursivamente desnaturalizar esses pontos de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Por entender que as práticas discursivas, enquanto materialização de ideologias, “contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (IBIDEM, p. 121), é nas relações assimétricas de poder que se concentra a ACD, observando principalmente como esta se representa na luta hegemônica. Segundo o autor,

as convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia. Por conseguinte, um objectivo importante da luta hegemônica é a desnaturalização de convenções existentes e a sua substituição por outras. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 80)

Tendo em vista a concepção de que os atores sociais não são completamente livres (por serem socialmente constrangidos) e que não são completamente determinados, a construção de um discurso estaria sempre em níveis de coautoria com os fatores extralinguísticos. Por esta relação dialética, sugerida por Foucault (2009), para Fairclough, a análise de um discurso deve ser linguisticamente orientada, sem perder de

vista a sua relação com o social, com os eventos externos (RAMALHO, RESENDE, 2008, p. 48).

Analisar um texto do ponto de vista representacional é, portanto, levar em conta quais elementos são incluídos ou excluídos no evento, quais recebem ou não destaque quando aparecem. Esses eventos sociais trazem juntos vários elementos, que, de forma resumida, podem incluir: a) tipos de atividade; b) pessoas em suas crenças, desejos e valores e suas histórias de vida; relações sociais; c) significados; d) tempo e espaço; e) língua e outras formas de semiose; e tem valores representativos porque no evento discursivo, da palavra enquanto ação, normas podem ser confirmadas, mas podem ser também questionadas e/ou modificadas, na possibilidade de ações transformadoras ou reprodutivas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136)

Os elementos suscitados dos eventos sociais são pistas importantes para observarmos se determinado discurso tem valor ideológico, que grupos representam na luta hegemônica e que papel desempenham: o da naturalização dos valores ou o da criticidade. Assim, é importante observar que elementos do evento estão presentes ou ausentes, predominam ou se apagam naquele discurso; o grau de abstração dos eventos concretos; como os eventos estão ordenados; o que foi adicionado na representação dos eventos como se dá a explanação e legitimação - razões, causas, propósitos e avaliações presentes.

A representação dos atores sociais também é de suma importância para a análise do significado representacional. Van Leeuwen (1997) apresenta um estudo detalhado sobre a representação dos atores sociais, que pode ocorrer em um texto pela exclusão ou inclusão dos mesmos. Segundo o autor, a exclusão pode acontecer pelo apagamento desses atores em determinado evento: ali eles simplesmente não são mencionados; ou, ainda pela supressão dos termos que representam esses atores, cabendo ao leitor/ouvinte, valer-se da inferência para localizá-lo no texto.

A inclusão dos atores sociais pode ocorrer através de diversas estratégias. É subdividida em a) ativação e passivação dos atores; b) na participação, circunstancialização e possessivação dos mesmos; e ainda c) através da personalização e impersonalização dos mesmos. Em outras palavras, este quadro responde se o ator está representado por um pronome ou um nome; se através das escolhas gramaticais ele foi agente ou paciente da ação; se a voz foi ativa ou passiva; se os participantes são

referidos de forma pessoal ou impessoal; se o ator foi nomeado ou classificado; se foi representado de forma específica⁷ ou genérica (VAN LEEUWEN, 1997, p. 219).

Um outro nível de análise que contribui para a análise dos significados representacionais é a lexicalização do texto. As escolhas lexicais trazem representações nos significados das palavras a partir da concepção de que o significado das palavras não é transhistórico. Pode ocorrer, em certas situações, contextos e momentos históricos, uma “relexicalização” dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102). A variação semântica de um léxico pode ser vista, portanto, como um fator de conflito ideológico e uma forma de luta hegemônica.

O que os atores conhecem do mundo e como esse mundo o restringe, limitando-lhe, portanto, todas as demais significações, é importante nessa análise. Meurer (2004) defende a necessidade de aprofundamento de análise no que diz respeito a contexto de cultura. Nesse sentido, a representação é, em si, uma forma de recontextualização, em que o ator ressignifica um outro evento do mundo.

Há ainda outras possibilidades linguísticas utilizadas como método para a análise dos significados representacionais, como o sistema de transitividade que Fairclough agrega da Linguística Sistêmico-Funcional. Concentramo-nos, aqui, nas representações dos atores e dos eventos sociais; nas escolhas lexicais e estratégias de relexicalização; nas formas de operação da ideologia; e na recontextualização dos eventos.

3. Princípios metodológicos

Pela natureza qualitativa deste trabalho, buscamos os resultados a partir da análise dos dados, e não a partir de uma hipótese pré-estabelecida (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999; DENZIN & LINCOLN, 2006). Ainda que não se tratasse de uma pesquisa etnográfica no sentido literal do termo, tivemos que mergulhar nesse mundo virtual, respeitando suas regras próprias e adequando-nos a sua forma de funcionamento. Fez, portanto, parte de nossa postura, a preocupação com a) uma análise holística, a partir dos dados disponíveis que tínhamos desse mundo; b) a introdução dos atores sociais com uma

⁷ Neste último sentido, Rajagopalan sustenta que o processo de nomeação é um ato eminentemente político, o que começa pelo ato de designação (2003, p. 82).

participação ativa nas estruturas sociais (mesmo que neste contexto, fosse de reprodução das estruturas sociais).

Por se tratar de informações de domínio público, extraído da grande rede, não foi necessária qualquer autorização, fosse do *microblogging*, que dá acesso a partir de uma conta de *e-mail*, possibilitando um cadastro; fosse dos tuiteiros, já que podemos seguir e ser seguidos por quaisquer usuários desta rede de relações assimétricas sem qualquer autorização.

Na ferramenta digital *Twitter*, existe a opção de digitarmos uma palavra-chave e, dela, aparecerem as últimas postagens sobre o assunto. Assim, com a notícia recém-divulgada da agressão contra uma professora de um curso de enfermagem em Porto Alegre, quisemos saber como o tema repercutira no Twitter. Assim, digitamos a expressão “agressão professor” e surgiram cento e um resultados.

Em uma etapa de seleção manual, aproveitamos noventa e um *tweets*, pois os demais se referiam a outros tipos de agressões, a agressões contra outros professores, e até mesmo a agressões contra alunos. Optamos por não excluir os *tweets* que incluíam palavrões, tendo em vista o seu potencial expressivo, portanto, revelador neste contexto.

Como os *tweets* vão se atualizando com as novas postagens, aparecendo na pesquisa, apenas as mais recentes, copiamos e salvamos o *corpus* em arquivos pessoais. Nesse arquivamento, enumeramos os *tweets* de (1) a (91), sendo selecionados para este *corpus* apenas os que apresentassem pistas que ao nosso ver materializassem representações ideológicas: o que explica a numeração aleatória no presente trabalho.

Os *tweets* foram analisados de acordo com a macrofunção referencial de Fairclough (2003) e, só então, pensados teoricamente. A teoria da Análise Crítica do Discurso, referencial desta pesquisa, sugere uma proposta transdisciplinar, propondo um diálogo entre teorias. Mais do que defender, pois, um enquadre teórico, nossa proposta foi verificar, no e através do discurso, pistas para entender o funcionamento das estruturas sociais. Conforme Moita Lopes (2008), isso ajuda “a ver as limitações de nossas pressuposições” (p. 100).

4. Análise e discussão dos dados

Num primeiro olhar, poderíamos dizer que dos noventa e um *tweets* selecionados para este estudo, apenas cerca de sessenta emitem algum tipo de representação

ideológica. Os outros trinta e dois teriam servido somente para noticiar um fato, como em (1):

(1) *imagens dos dia – professora de curso técnico agredida por aluno de enfermagem* <http://uol.com/bpkcp#UOL>

Mas o fato de terem noticiado este acontecimento, em detrimento de tantos outros que poderiam figurar suas páginas pessoais é, em si, um sinalizador. Além disso, para a Análise Crítica do Discurso (ACD), as escolhas lexicais também são uma forma de manifestar representações ideológicas. Das diversas possibilidades léxico-gramaticais para informarem sobre a agressão contra a professora, os tuiteiros optaram por selecionar:

(16) *Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre #G1* <http://migre.me/2aoH3>

(19) *Aluno não gosta de nota baixa e quebra os dois braços de professora em Porto Alegre.* <http://ow.ly/38Gk0>

(33) *"Evolução" do investimento em "educação"...@g1 Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre* <http://tinyurl.com/2eyh6v6>

(81) *O Globo: Professora é agredida por aluno e tem os dois braços quebrados em Porto Alegre* <http://bit.ly/ayNVM6>

(89) *Professora que foi agredida fisicamente por um aluno dentro da escola terá indenização..* <http://tinyurl.com/2amt76n>

Estas escolhas revelam que alguns tuiteiros optaram por priorizar o local em que aconteceu a agressão, como em (16). Tal escolha sugere tanto a relevância do fato, a agressão em si, como também a chegada da violência a um local socialmente entendido como espaço de proteção. Em (81), a construção discursiva enfatiza os detalhes das consequências da agressão: “os dois braços quebrados”, que sugere a gravidade da violência. Já em (19), parece haver uma crença de que uma nota baixa seja mais um motivo que justifique a violência no Brasil. Além disso, parece haver uma concepção da ampliação dos direitos dos alunos e, dentre eles, seria natural que o aluno possa *punir* o professor. (89) Joga luz, em suas escolhas léxico-gramaticais, aos reparos materiais da violência: “terá indenização”, o que pode sugerir em seu discurso a presença de outros atores sociais, como as autoridades públicas na forma da lei como forma de proteção e justiça, ainda que seja apenas após o acontecimento. A presença de outros atores sociais

também está inferida em (33) nas escolhas vocabulares. No recurso de nominalização “Evolução” do investimento em “educação”, o tuiteiro insere os valores educacionais em nível conceitual, sugerindo que esses conceitos estão estagnados, gerando esse tipo de ocorrência negativa.

Não só as escolhas vocabulares, mas também o significado atribuído às palavras em determinado contexto e em determinada época pode ser também uma estratégia discursiva para representar ideologia, como nos recortes:

(4) *Imagens do dia - Professora agredida por seu "aluninho de 25 anos no RS"!!!!* <http://uol.com/bpkcp> #UOL

(5) <http://tiny.cc/6z748> - Professora agredida por aluno de 25 anos ! #absurdo

Em (4), o valor semântico atribuído à “aluninho” é de ironia, já que se espera que uma pessoa desta idade tenha desenvolvido certos valores socialmente compartilhados: a cidadania, através do conhecimento de seus direitos e deveres; a humanização, não ferindo ou maltratando seu semelhante. O diminutivo sugere que este aluno agiu como uma criança imatura e sem estes valores desenvolvidos. Em (5) a idade do aluno também parece sugerir estas inferências, apesar da não utilização do recurso da ironia.

A presença de valores socialmente compartilhados também se revela nos recortes abaixo. As escolhas léxico-gramaticais “lamentável”, “onde vamos parar?” “eu diria que a sociedade não respeita”, mostram que a sociedade enquanto um grupo não parece aceitar este tipo de violência como *normal*.

(49) *Lamentável, vi no JH e fiquei estarrecida RT @g1 Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre* <http://tinyurl.com/2eyh6v6>

(57) *Onde vamos parar? RT @JornalOGlobo Aluno não gosta de nota baixa e quebra os dois braços de professora em Porto Alegre.* <http://ow.ly/38Gk0>

(72) “@mollima: Eu diria q a sociedade ã respeita!

Em (82), entretanto, vemos um comentário que parece apoiar a atitude do agressor (“justo”). Esse tipo de valor que sugere uma disputa com os socialmente esperados aparece também em (60), que parece motivar este tipo de atitude.

(82) *Justo RT @frasesfeitas: RT : Aluno não gosta de nota baixa e quebra os dois braços de professora em Porto Alegre.* <http://ow.ly/38Gk0>

(60) *"Professora agredida em colégio no rio grande do sul, por nota de aluno"*
daleeeee gauchada, uuuhules

Podemos ver, ainda nesses recortes discursivos, outras estratégias de materialização ideológica, como em (72), que, através da estratégia de unificação, repassa a motivação do fato realizado por um único agente para toda a sociedade: “a sociedade ã respeita”.

A representação dos atores sociais pode ser vista em vários tweets de forma bastante variada. Como observamos em nosso *corpus*, a concepção da profissão professor parece estar sendo ressignificada. Vejamos os tweets (8) e (44), que revelam a profissão, de modo geral, negativizada através da estratégia de reificação, retratando um fato histórico e isolado como permanente e natural.

(8) *Professora agredida por aluno presta queixa. || e tem gente que queria que eu investisse na área! queriam que eu morresse né? só pode!*

(44) *Por isso eu desisti dessa vida! RT @gl Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre*

Esta representação ideológica negativa da profissão professor é também materializada através da estratégia de unificação. Em (62), apesar de aparecerem outros atores sociais, como “escolas (diretores)” e “pais”, o tweet concentra-se na estratégia de legitimação: “professores são agredidos constantemente por maus alunos”.

(62) *Professores são agredidos constantemente por maus alunos. Em que as escolas (diretores) pecam? Ou são os pais? <http://bit.ly/b8ZijY>*

Esta crença do professor vitimizado, à mercê, ora da sociedade, ora do sistema, é destoada apenas duas vezes, quando a professora recebe agência. Em (6), ela “presta queixa” da agressão.

(6) *Professora agredida por aluno presta queixa*

O ator social mais destacado nos comentários foi o agressor, representado de várias formas, fosse como “M-A-R-G-I-N-A-L”, como “Psicopata e burro”, como “aluno”, ou, ainda, pelo seu nome completo: “Rafael de Souza Ferreira”. Já a professora

tem tanto sua agência ofuscada, representada quase sempre através da voz passiva, como em (26), sendo representada, em todos os tweets selecionados, como “professora”, que remete à estratégia de categorização.

(15) *M-A-R-G-I-N-A-L (bem explicadinho) agride **professora** violentamente em escola técnica particular de Porto Alegre <http://bit.ly/b9BLZw>*

(73) *Psicopata e burro. RT @JornalOGlobo Aluno não gosta de nota baixa e quebra os dois braços de professora em Porto Alegre. <http://ow.ly/38Gk0>*

(26) *Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre. <http://twixar.com/GiT4> Rafael de Souza Ferreira vc merece ser espancado.*

Em (15), dar a localização do evento, “escola particular”, pode ser uma pista linguística para estabelecer que violência desse tipo é mais esperada nas escolas públicas. Além disso, o comentário faz referência à concepção de ensino-aprendizagem que deve estar presente no contexto escolar (“bem explicadinho”), levando-nos ao contexto de interdiscursividade entre o evento e o próprio comentário sobre o evento.

A interdiscursividade também é uma marca nos recortes selecionados. Em (18), “centurião” resgata a história de Jesus Cristo em seu martírio, o que nos leva a inferir valor de sacerdócio, sacrifício, na concepção da profissão professor. Em (25), somos remetidos à história de Edward⁸, um rapaz de aparência pálida e com rosto quase desfigurado que, por ter tesouras no lugar das mãos, acaba se machucando e machucando os outros. Já em (37), o tuiteiro traz o episódio para sua história de vida, contando sobre sua mãe e a aposentadoria da mesma. Aqui, o comentário aponta duas concepções ideológicas: a utilização da estratégia de legitimação, através da narrativização, que leva o leitor a uma empatia com a história do tuiteiro e, conseqüentemente, a concordar com a naturalidade do perigo a que se expõe na profissão; e à construção ideológica da aposentadoria como uma forma de livramento dos riscos da profissão, como se ela, a profissão, em si, fosse uma passagem. Em (50), essa concepção de perigo é atribuída à essência do magistério, indicada na inserção de um treinamento para e contra a violência, como o BOPE é conhecido, na formação do professor, visto no “incluir o treinamento do BOPE”.

⁸ Trata-se da história de Caroline Thompson e Tim Burton, contada no Filme “Edward, mãos de tesoura”, gravado na década de noventa.

(18) RT @EduardoKiefer: Aluno não gosta de nota baixa e quebra os dois braços de professora. <http://ow.ly/38Gk0> -- Aquele centurião reencarnou?

(25) O pior é que vi uma imagem da professora agredida e ela ficou igual à mãe do Edward Mãos-de-Tesoura.

(37) esta história da professora agredida me fez pensar... podia ter sido a minha mãe. dava aula na vila até 4 meses atrás.se aposentou, ainda bem.

(50) Acho melhor incluir o treinamento do Bope Rt @g1 Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre <http://tinyurl.com/2eyh6v6>

“Absurdo”, “chocado” e “inaceitável” são demonstrações de indignação bastante recorrentes nos recortes, o que sugere que não é isso que a sociedade quer ou aprova. Por outro lado, são construções discursivas que parecem sinalizar para um conformismo sobre a situação, algo de se esperar, como em (43) “Quem não acredita? Eu acredito! @g1 Professora é agredida dentro da sala de aula em Porto Alegre <http://tinyurl.com/2eyh6v6>.”

Merece destaque, dessas formas de representações do evento, o grau de abstração nas representações. Os eventos podem ser representados de formas concretas e mais abstratas. Essa representação é mais concreta quando são mencionados os eventos em si; é mais abstrata quando transcende aos níveis sociais: representam práticas sociais ou as estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Podemos ver este tipo de representação nos tweets quando o tuíteiro comenta a agressão em si – formas concretas; e quando remetem o fato a questões mais amplas: as agressões aos professores de forma geral; e a agressão como parte de um problema social no Brasil, ou se referem à situação da educação no Brasil.

A análise destes recortes contribui para a verificação da materialização das crenças no uso corrente da linguagem, em situações reais de uso, como no Twitter, em que pessoas das mais variadas idades, regiões, formações, personalidades, demonstram, em discursos diferentes sobre o mesmo tema, como se dão as representações ideológicas de um grupo, os brasileiros, sobre um assunto de alguma forma comum a todos: a profissão professor.

5. Algumas considerações

Após analisar os recortes discursivos, interpretamos uma naturalização da identificação do professor enquanto refém dos valores ideológicos difundidos na sociedade brasileira – tendo em vista que os tuiteiros eram das diversas regiões do país. Percebemos também o aluno-sujeito-social destacado nas falas dos tuiteiros.

Isto porque apesar da indignação aparente no *corpus*, os autores parecem não demonstrar alguma consciência de sua palavra enquanto ação, sugerindo um discurso da cristalização da violência contra o professor, ainda que a considerem errada. Exemplo disso é que nas escolhas léxico-gramaticais, os atores deste estudo não optaram, por exemplo, por um abaixo-assinado exigindo uma ação das autoridades políticas, ou um comunicado de que este pudesse ser um fato isolado, uma fatalidade, já que eles têm plena liberdade, ao menos neste mundo particular, o *Twitter*, para expressar o que quiserem.

Aqui, ao ouvir o que os tuiteiros tinham a dizer sobre a profissão professor, percebemos pistas sobre a construção identitária também dos próprios tuiteiros. Entendemos que, e em consonância com a fala de Moita Lopes (2008), ouvimos a voz do sul, considerando o que têm a dizer os que fazem parte da estrutura, e não apenas os discursos prontos, vindos de fora – ou de cima. Pensamos que assim podemos compreender alguns mecanismos de uma sociedade real que, neste caso, apresenta-se cheia de preconceitos, desvalorização e dificuldades.

Não podemos generalizar os achados deste trabalho, já que nosso *corpus* abrange um tema específico: a agressão contra uma professora no Rio Grande do Sul. Localizar outros temas e realizar um estudo contrastivo, por exemplo, seria uma opção interessante de encaminhamento para a questão, já que a análise do discurso do tuiteiro é ainda incipiente.

O referencial teórico da ACD postula que as pesquisas realizadas vislumbrem algum tipo de ação que leve a algum tipo de transformação, minimamente pela desnaturalização das crenças. Neste caso, seria inviável discutir os resultados com os tuiteiros, principalmente pelo caráter assimétrico do gênero *Twitter*, o que, pela perspectiva da ACD consideramos ter sido uma limitação neste trabalho.

Por outro lado, consideramos que divulgar este estudo e ao menos promover discussão do tema, inicialmente entre pesquisadores, pode provocar a desnaturalização do tema tanto em questões teóricas quanto em questões metodológicas. Assim, por ser

este um gênero digital bastante recente, os estudos ainda são bastante incipientes, o que faz consideramos relevantes, tanto os achados deste trabalho, quanto outros estudos sobre as representações ideológicas no *Twitter*.

Os principais achados desta pesquisa sugerem uma naturalização da violência contra o professor, cujas medidas são apenas corretivas, e não preventivas; que o professor, enquanto ator social, não seria capaz de mudar o quadro de violência em que se insere; e o destaque dado ao aluno-agressor, que apesar de ser bastante criticado, é empoderado em suas ações. Vislumbramos, assim, “conhecer as margens em sua própria voz” (idem, 2008, P. 94), para, enfim, apontar mudanças.

Tendo em vista a proposta transdisciplinar da ACD - ou *indisciplinar*, da linguística aplicada contemporânea, proposta por Moita Lopes (2008, p.97), uma parceria com outros campos das ciências sociais, como a educação, a psicologia e a filosofia, revela-se bastante relevante para a continuidade desses estudos.

6. Referências Bibliográficas

ALVEZ-MAZZOTI, Alda Judith. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: ALVEZ-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p 129- 146.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. **A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.25-44.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivona S. O. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivona S. O. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org). **Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.

_____. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; MORITZ, Maria Ester Wollstein. Discurso e Sociedade: a perspectiva da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. IN: Braga, Moritz, Reis, Rauen (orgs.). **Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 48-67.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder. *In: Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 68-79.

_____. **A ordem do discurso**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

IKEDA, S. N; VIAN, O. A análise do Discurso pela perspectiva sistêmico funcional. In LEFFA. **Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat, 2006. p. 31-69.

LEEUVEN, Theo Van. A representação dos atores sociais. IN: PEDRO, Emília Ribeiro (org) **Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e Funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 169- 222.

MEURER, José Luís. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (dis)curso - lemd*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

_____. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz et alii. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 81-106.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Por uma linguística indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

THOMPSON, John. B. O conceito de Ideologia. *In: Ideologia e Cultura Moderna*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 44-99.

Problemas concernentes às definições de cores em Dicionários Gerais do Português Brasileiro

Larissa Moreira Brangel*

Resumo: As definições de cores encontradas nos dicionários do português são passíveis de uma série de críticas. A análise dos verbetes de cores dos dicionários AuE (2004), HouE (2001), MiE (2001) e AnMS (1813) revelou que nenhuma destas obras apresenta verbetes de cores satisfatórios no que diz respeito à elucidação do significado de uma cor. Além disso, constatou-se que poucas foram as modificações sofridas nas definições de cores das obras do século XXI quando comparadas à obra do século XIX. O fato de os verbetes de cores dos dias atuais apresentarem falhas semelhantes às dos verbetes de cores de obras editadas há quase 200 anos parece indicar uma lacuna nos estudos lexicográficos que trate das cores nos dicionários. O presente trabalho se dispõe a apresentar e discutir os problemas encontrados nos verbetes de cores. Para tanto, se procurou estabelecer uma relação entre os problemas encontrados nos verbetes de cores e a teoria lexicográfica, a fim de explicar o problema e, assim, melhor entendê-lo.

Palavras-chave: Cores; Dicionários; Teoria Lexicográfica.

Abstract: Color definitions in Portuguese dictionaries are subject to much criticism. The analysis of color entries in AuE (2004), HouE (2001), MiE (2001), and AnMS (1813) revealed that none of these dictionaries have satisfactory entries when it comes to elucidating the meaning of colors. Moreover, it was observed that color definitions are quite similar when 21st century dictionaries and a 19th century dictionary are contrasted. Finding the same problems in color definitions of current and old dictionaries may indicate a gap in lexicographic studies concerning colors. This paper aims to present and discuss those problems. To do so, we tried to relate problems found in color entries to lexicographical theories, in order to explain these problems and understand them.

Keywords: Colors; Dictionaries; Lexicographical Theory.

1 Introdução

O ser humano, devido à constituição genética que lhe é característica, possui em sua configuração biológica uma propriedade que o torna privilegiado em relação a algumas espécies animais do planeta: trata-se da capacidade de enxergar em cores (EVANOVICH, 2004). O fato de interagir com o fenômeno cromático desde as épocas mais remotas da sua evolução levou o homem a estabelecer os mais diversos tipos de relações com as cores, que vão desde a busca de explicações científicas ao fenômeno, como fez Newton (1979), até o uso do mesmo para fins puramente estéticos. Desse modo, seria impossível para o homem contemporâneo se imaginar vivendo em um mundo em preto e branco visto o papel fundamental que as cores ocuparam no desenvolver-se da história. Pensemos, por exemplo, no papel das cores na sinalização de

* Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

trânsito, na caracterização de times esportivos, na elucidação de visões políticas em bandeiras e símbolos partidários e em tantas outras esferas da realidade vivenciada pelo homem.

Devido a sua grande importância e marcante presença no decorrer da história da humanidade, o fenômeno cromático tem sido alvo de inúmeras indagações científicas, o que o levou a ser estudado sob os mais diversos enfoques teóricos, a exemplo de Wittgenstein (1977), Goethe (1993) e Newton (1979). Ao tratar da tentativa de se reescrever a história das cores, Pastoureau (1997, p. 98) postula que este exercício consiste em uma tarefa complexa por, dentre outros fatores, ser demasiadamente difícil ao historiador abordar todos os domínios da cor de modo a tratar de todos os pontos de vista possíveis de maneira global. Para o autor, um exercício de tal natureza só seria possível através da separação do objeto de estudo (cor) em capítulos relativamente estanques. Na concepção de Pastoureau (1997), portanto, falar do fenômeno *cor* envolve uma enorme gama de pontos de vista diferentes a respeito de um mesmo assunto, porém, para abordar este fenômeno é necessário que se opte por um enfoque específico.

Guimarães (2000, p. 3), por outro lado, ao conduzir seus estudos sobre o fenômeno cromático, optou por considerar a cor como um processo amplo, que requereria um estudo de natureza interdisciplinar. O autor justifica seu posicionamento pelo fato de os pressupostos de um enfoque não invalidarem outros, necessariamente. Seguindo esta corrente, seria possível dizer que as abordagens teóricas ao fenômeno cromático, além de não se anularem, muitas vezes se complementam, mostrando que pela soma das partes é capaz de se chegar a uma visão mais global do objeto. Diante de duas ideias divergentes, uma que defende a abordagem específica ao fenômeno cromático e outra que defende a abordagem global, o presente trabalho se posiciona como uma pesquisa de caráter restrito ao tema, ou seja, corrobora com as ideias de Pastoureau (1997). Propomos, aqui, estudar a cor através de um olhar de natureza linguística à mesma, porém não desconsideramos o fato de o fenômeno cromático ser um objeto complexo, passível de ser abordado sob uma série de enfoques teóricos, apesar de não ser esta a nossa proposta.

Segundo Goethe (1993, p.37), “cada olhar envolve uma observação, cada observação uma reflexão, cada reflexão uma síntese”. Seguindo o raciocínio do autor, podemos afirmar que falar sobre cor pelo viés da Física equivale a falar de comprimentos de ondas (HALLIDAY, 2003, p.2), ou que, ainda, tratar deste mesmo

tema pelo viés da Biologia remete a um estudo sobre percepção dos comprimentos de onda pela retina e a transmissão desta informação ao cérebro (AMABIS; MARTHO, 1997, p.459). Dentre a multiplicidade de olhares possíveis ao fenômeno cromático, propomos, no presente trabalho, um olhar de natureza linguística, que traga reflexões sobre o comportamento do fenômeno cromático na linguagem humana. Porém, dizer apenas que o fenômeno será abordado sob um prisma linguístico ainda constitui uma afirmação muito vaga, visto o leque de opções de abordagens que os estudos da linguagem dispõem. Precisando ainda mais o foco do presente trabalho, apresentamos o mesmo como uma proposta de estudo sobre cores no âmbito da Lexicografia, disciplina voltada para a discussão a respeito da compilação e aperfeiçoamento de dicionários.

Na discussão aqui apresentada, procuramos trazer contribuições às investigações ao fenômeno cromático de forma a levantar questões sobre a definição lexicográfica de verbetes de cores, de modo a apresentar quais são os principais problemas presentes nestes verbetes e o que a teoria lexicográfica postula a respeito destes problemas.

2 As Cores nos Dicionários

De acordo com Jackson (2002, p.86), os dois principais motivos que levam alguém a consultar um dicionário são: 1) verificar a ortografia das palavras e 2) tomar conhecimento do significado das mesmas. Levando em consideração a importância que a definição ocupa dentro do verbete, visto que é através desse segmento informativo que os consulentes buscam esclarecer as suas dúvidas em relação ao significado das palavras, nos propomos, dentre outras coisas, a levantar discussões a respeito das definições de verbetes de cores nos dicionários gerais de língua do português brasileiro.

A escolha pelo enfoque se deu após a constatação de que as definições lexicográficas de vocábulos que designam cores, do modo como se apresentam nos dicionários gerais do português brasileiro, pouco ou nada contribuem para o entendimento do vocábulo definido. Conforme poderá ser observado, os problemas concernentes às definições de vocábulos de cores parecem decorrer, basicamente, de dois fatores: o primeiro fator está relacionado à própria natureza do objeto definido, que constitui um elemento difícil de ser definido linguisticamente. Além deste primeiro fator, ainda encontramos um segundo, que diz respeito a uma série de problemas encontrados na redação das definições dos dicionários consultados, que parecem ter sido redigidas sem passarem por uma reflexão prévia a respeito do assunto. Importante

observar, também, que os problemas em relação às definições de cores acompanham os dicionários brasileiros há muitos anos, conforme podemos observar ao compararmos o verbete de *amaréllo* do primeiro dicionário brasileiro de língua portuguesa (AnMS, 1813) com os verbetes de *amarelo* de três dicionários recentes também do português brasileiro (AuE, 2004; HouE, 2001 e MiE, 2001)¹:

AMARÉLLO (...) Da côr da gemma de ovo, do oiro, do rom, enxofre, &c. §. *Amarello tostado* é o muito acceso : *amarello gualdo* é o muito claro. t. de Pint. §. *Homem amarello*: pallido, desmayado. §. *Peixe amarello*, da China, que anda no mar, e pelo estio de muda em ave, &c.

Figura 1: verbete do item lexical *amaréllo* em AnMS (1813)

Amarelo [Do b.-lat. hispânico *amarellu*.] Adjetivo. 1. Da cor do ouro, da gema do ovo, do topázio, do enxofre: “A boca negra, os dentes amarelos.” (Luís de Camões, *Os Lusíadas*, V, 39.) 2. Diz-se dessa cor: *tecido de cor amarela*. 3. Pálido, descorado, amarelado. ~ V. *bismuto* —, *cera* —, *cobre* —, *corpo* —, *febre* —, *febre* —, *febre* —, *febre* —, *riso* — e *sorriso* —. Substantivo masculino. 4. A cor amarela em todas as suas gradações. [V. *de cor* (3).] 5. No espectro visível (q. v.), cor da radiação eletromagnética de comprimento de onda compreendido, aproximadamente, entre 575 e 590 nanômetros. 6. Bras. Pessoa que tem amarelão. 7. Bras. Bot. V. *vinhático-do-campo*. 8. Bras. N.E. MG SP MT Pej. Pessoa pálida. [Sin. nesta acepç. (em PE): *come-longe*.] ~ V. *amarelos*. Amarelo de tartrazina. 1. Quím. Tartrazina.

Figura 2: verbete do item lexical *amarelo* em AuE (2004)

Amarelo *s.m.* (944 cf. JM³) **1** a cor da gema de ovo, do açafião, do ouro **2** ÓPT cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 577 a 597 nanômetros [Sensação equivalente pode ser produzida por outros meios.] **3** substância us. para tingir de amarelo **4** tinta amarela **5** homem de raça amarela **6** B indivíduo que sofre de impaludismo **7** B pej. indivíduo pálido **8** CE m.q. ²*amarelinha* **9** ANGIOS m.q. *vinhático-do-campo* (*Plathymenia foliolosa*) **10** ANGIOS m.q. *cuspária* (*Cusparia trifoliata*) **11** ANGIOS m.q. *pau-amarelo* (*Enxylophora paraensis*) □ *adj.* **12** que tem a cor da gema de ovo, do açafião, do ouro; louro, fulvo, dourado **13** diz-se dessa cor <*fazenda de cor a.*> **14** que se descorou ou perdeu a cor; desmaiado, pálido **15** *fig.* que se manifesta de maneira forçada, sem espontaneidade; contrafeito <*riso a.*> □ *amarelos* *s.m.pl.* **16** guarnições, fechos ou objetos de metal amarelo (latão, cobre etc.) <*lustrar os a.*> □ *a.* do ovo a parte central dos ovos das aves; gema □ *rir* ou *sorrir* *a.* *sorrir* de maneira contrafeita, forçada <*diante de tantas provas a condená-lo (sor)riu a.*> □ ETIM b.-lat. hispânico *amarellu*, dim. do lat. *amárus*, *a*, um 'amargo', prov. aplicado à palidez dos que padeciam da icterícia, por ser enfermidade causada por

¹ A utilização de siglas para fazer referência a obras lexicográficas é uma prática bastante utilizada pelos teóricos da Metalexicografia. Seguiremos esta tendência ao longo do presente trabalho.

transtorno da secreção biliar ou humor amargo; ver *amar-*; f.hist. 944 *amarelo* antr., 1132 *amarelam*, sXIII *amarelo*, sXIV *amarello*, sXV *amarelho* □ SIN/VAR como adj.: alourado, atrigado, atrigueirado, flavo, gema, gemado, lauro, louro, melgaço, trigueiro; como subst.: ver sinonímia de ²*amarelinha* □ HOM amarelo(fl.amarelar) □ noção de 'amarelo', usar *antepos.* cirr(o)-, flav-, icter(i/o)-, lute(i)-, lut(i)-, ocr(i/o)- e xant(o)-; *pospos.* -juba

Figura 3: verbete do item lexical *amarelo* em HouE (2001)

a.ma.re.lo *adj* (*lat hispânico amarellus*, de *amarus*) **1** Da cor da luz do Sol, da cor da gema do ovo, da cor do ouro. **2** Dourado, fulvo, louro. **3** Descorado, desmaiado, pálido. **4** Contrafeito: *Riso amarelo*. *sm* **1** Cor que no espectro solar está entre o verde e o alaranjado. **2** A cor amarela. **3** Substância de que se usa para tingir ou corar de amarelo. **4** *Bot* Leguminosa de grandes proporções e de madeira excelente para construção (*Omphalobium lutosum*). **5** Homem de raça amarela. **6** Pessoa que sofre de impaludismo. **7** *Bot V angustura*. **8** *Ictiol* Espécie de baiacu. *A. de curcuma*: o mesmo que *curcumina*. *A. de zinco*: pigmento amarelo-esverdeado, comumente produzido pela reação de óxido de zinco, bicromato de potássio e ácido sulfúrico; usado principalmente na primeira demão de pinturas inibidoras de corrosão e em tintas para impressão.

Figura 4: verbete do item lexical *amarelo* em MiE (2001)

Apesar da diferença cronológica da primeira obra citada em relação às outras, é possível observar que poucas foram as modificações no verbete de *amarelo* no que diz respeito à definição da cor nos quase dois séculos de prática lexicográfica que separam a primeira obra das outras três. Ao isolarmos apenas a primeira paráfrase explanatória² de cada verbete, podemos constatar que a técnica de definição permanece exatamente a mesma, ou seja, a menção a referentes no mundo que possuem como uma de suas características essenciais o fato de possuírem a cor amarela. Além disso, não só a redação da definição permaneceu a mesma, mas também os referentes de cor utilizados permaneceram os mesmos - a gema do ovo e o ouro são elementos que aparecem nas paráfrases das quatro obras expostas acima.

Diante da constatação de que as definições de cores não são muito elucidativas e que, ao que tudo indica, pouco se tem feito nas obras lexicográficas ao longo dos tempos para tornar tais definições menos problemáticas, julgamos pertinente, então, apresentar, com base na literatura especializada, os principais problemas que se

² A noção de paráfrase explanatória adotada neste trabalho provém da proposta de Bugueño (2009) que, ao julgar termos como “definição” e “paráfrase” suscetíveis a uma série de designações possíveis, escolhe empregar o termo “paráfrase explanatória” como “uma escritura nem sempre correspondente ao *definiens* escolástico” (BUGUEÑO, 2009, p244).

encontram no tratamento lexicográfico dado às cores. A apresentação destes problemas abrirá espaço para futuras discussões e questionamentos com fundamentações teóricas, o que poderá levar ao aprimoramento dos verbetes de cores.

Antes de apresentarmos e comentarmos os verbetes, no entanto, julgamos pertinente ressaltar um aspecto importante em relação à tipologia do objeto com o qual trabalhamos (a cor) para melhor conduzir a discussão aqui proposta. Por receberem tratamentos distintos no que diz respeito a sua definição lexicográfica e, por isso, apresentarem características próprias dentro dos dicionários, consideramos pertinente, para fins de averiguação, classificar as cores analisadas em dois grupos distintos. O primeiro caso diz respeito à noção de cor como elemento abrangente. Neste caso, o nome da cor faz referência a todas as possíveis gradações que ela pode assumir dentro do espectro cromático, não especificando uma tonalidade precisa, mas fazendo referência a uma determinada zona da escala cromática que pode assumir uma série de variações na sua tonalidade. Este primeiro tipo de cor, ao qual propomos o nome de *cores simples*, possui como representantes cores como *azul*, *vermelho*, *amarelo* e *verde*. Podemos falar, por exemplo, de um *azul-escuro* e de um *azul-claro*, duas tonalidades diferentes, porém consideradas variações de uma mesma cor no português brasileiro.

Um segundo caso diz respeito às subtonalidades de uma cor simples, que serão tratadas aqui como o campo léxico do vocábulo de cor³. Este segundo tipo de cor diz respeito às tonalidades específicas que uma cor simples pode abranger e, diferentemente das cores simples, que, através de um único vocábulo podem gerar uma série de tonalidades, as *cores complexas* (como convenciamos chamá-las neste estudo) fazem referência a apenas uma tonalidade específica da escala cromática, possuindo, assim, uma natureza bem mais limitada. Os vocábulos que expressam este segundo tipo de cor são, via de regra, constituídos por um nome composto formado por justaposição, que apresenta a cor principal, que é sempre uma cor simples (por exemplo, *amarelo*),

³ Utilizamos aqui uma noção de campo léxico diferente da proposta por Coseriu (1977). O autor define campo léxico como um “paradigma constituído por unidades léxicas de conteúdo (“lexemas”) que se repartem em uma zona de significação contínua comum e encontram-se em oposição imediata umas com as outras” [paradigma constituído por unidades léxicas de conteúdo (“lexemas”) que se repartem uma zona de significación contínua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras.] (Coseriu, 1977, p. 210). Na nossa proposta, apesar de não adotarmos a noção estruturalista de linguagem, optamos por utilizar a terminologia *campo léxico* para denominar os grupos de palavras que nomeiam as diversas tonalidades de uma mesma cor.

seguida de uma variação (-ouro, -claro, -enxofre etc.). Alguns exemplos deste segundo tipo de cor são *azul-bebê*, *verde-água* e *amarelo-cinzentos*.

2.1 Análise de Verbetes de Cores em Dicionários do Português Brasileiro

Nesta seção, apresentaremos de modo detalhado como ocorre o processo de lematização das cores simples e das cores complexas nos dicionários gerais de língua do português brasileiro. Com o intuito de tornar a discussão o mais proveitosa possível, o verbete de cor será abordado na íntegra, não se limitando a enfatizar somente as paráfrases explanatórias que almejam definir tonalidades de cor. Ao longo das análises dos verbetes, utilizaremos o conceito de informações discretas no artigo léxico proposto por Bugueño; Farias (2006; 2008). Com base na ideia de que “o fundamental na estruturação do artigo léxico é que cada segmento seja estratégico, isto é, efetivamente informativo” (BUGUEÑO; FARIAS, 2006, p.117), os autores defendem que o caráter informativo do artigo léxico ocorreria em função da presença de informações discretas e discriminantes. Por informação discreta, entende-se “um segmento informativo [que] corresponde minimamente aos anseios e/ou necessidades de um consulente” e, por informação discriminante, um segmento informativo “efetivamente bem estruturado lingüística e ‘representacionalmente’ para o usuário.” (BUGUEÑO; FARIAS, 2008, p.132). Neste momento, portanto, pretendemos verificar o quão relevantes para o consulente são as informações que vigoram nos verbetes de cores, com especial atenção às paráfrases explanatórias.

2.1.2 Análise das Cores Simples

Em razão de seu caráter abrangente, conforme explicitado anteriormente, e por constituírem as bases das cores complexas, optamos por começar nossas considerações tratando das cores simples. O primeiro verbete analisado diz respeito ao vocábulo *amarelo* lematizado por AuE (2004).

Amarelo [Do b.-lat. hispânico *amarellu*.] Adjetivo. 1. Da cor do ouro, da gema do ovo, do topázio, do enxofre: “A boca negra, os dentes amarelos.” (Luís de Camões, *Os Lusíadas*, V, 39.) 2. Diz-se dessa cor: *tecido de cor amarela*. 3. Pálido, descorado, amarelado. ~ V. *bismuto* —, *cera* —a, *cobre* —, *corpo* —, *febre* —a, *febre* —a *silvestre*, *febre* —a *urbana*, *latão* —, *riso* — e *sorriso* —. Substantivo masculino. 4. A cor amarela em todas as suas gradações. [V. *de cor* (3).]

5.No espectro visível (q. v.), cor da radiação eletromagnética de comprimento de onda compreendido, aproximadamente, entre 575 e 590 nanômetros. 6.Bras. Pessoa que tem amarelão. 7.Bras. Bot. V. *vinhático-do-campo*. 8.Bras. N.E. MG SP MT Pej. Pessoa pálida. [Sin. nesta acepç. (em PE): *come-longe*.] ~ V. *amarelos*. Amarelo de tartrazina. 1. Quím. Tartrazina.

Figura 5: verbete do item lexical amarelo em AuE (2004)

Primeiramente, cabe ressaltar que AuE (2004) divide o vocábulo *amarelo* em duas classificações: o adjetivo *amarelo* e o substantivo *amarelo*. Esta divisão ocorre também nos outros dicionários analisados, e, ao que tudo indica, constitui uma praxe no tratamento de cores simples em dicionários. A primeira acepção de *amarelo* diz respeito ao adjetivo, definido como “da cor do ouro, da gema do ovo, do topázio, do enxofre” (AuE, 2004, s.v. *amarelo*). A partir desta paráfrase explanatória, é possível depreender que estamos diante de um tipo de definição que, nas palavras de Martínez de Souza (1995, s.v. *definición ostensiva*) “emprega como definente exemplos concretos do definido”⁴. Trata-se do que Hartmann (2001) chama de uma definição ostensiva, caracterizada por ser “uma definição em que uma palavra ou expressão é explicada tanto pela indicação direta de um objeto, como pela indicação indireta, através da associação a um objeto” (HARTMANN, 2001, p.104)⁵.

Em relação à classificação de *amarelo* como adjetivo, AuE (2004) traz, ainda, mais duas acepções ao vocábulo: a segunda acepção, “Diz-se dessa cor” pouco ou nada diz ao consulente, e é seguida por um exemplo que, igualmente, não traz muita informação sobre esta segunda acepção: “tecido de cor amarela”⁶. Neste caso, mesmo após muitas leituras, ainda permanece o questionamento sobre a funcionalidade de uma definição assim redigida. Conclui-se, portanto, que tanto a segunda acepção, como o exemplo usado para elucidá-la, constituem informações não-discretas e não-discriminantes ao artigo léxico. A terceira e última acepção de *amarelo* como adjetivo, “Pálido, descorado, amarelado”, faz referência ao fato de, na cultura brasileira, uma pessoa com aspecto anêmico ser associada à cor amarela. Por fim, o dicionário ainda remete a uma série de combinações sintagmáticas em que a palavra *amarelo* (*a*) é constituinte: “bismuto —, cera —a, cobre —, corpo —, febre —a, febre —a silvestre, febre —a urbana, latão —, riso — e sorriso —”. Por estarem muito presentes no

⁴ [Emplea como definente ejemplos concretos del definido.]

⁵ [A definition in which a word or phrase is explained either by pointing directly at an object, or indirectly by association with an object.]

⁶ Grifo do dicionário.

português brasileiro, pode-se considerar tais combinações sintagmáticas como informações discretas e discriminantes, pois remetem a expressões comumente usadas pelos falantes da língua e estão bem dispostas na obra lexicográfica.

A partir da quarta acepção de *amarelo*, o vocábulo é classificado como “o substantivo *amarelo*”. A quarta acepção traz uma definição bem genérica a respeito da cor: “A cor amarela em todas as suas gradações”, que pouco ou nada contribui para um entendimento do consulente a respeito do vocábulo definido. Se, por exemplo, alguém perguntar “o que é amarelo?” e, seguindo a definição de AuE (2004), o interlocutor responder “amarelo é a cor amarela em todas as suas gradações”, pode-se perceber que esta resposta pouco ou nada trouxe de informação nova a respeito do vocábulo que se pretende definir. Ao que parece, a única contribuição de uma definição deste tipo é a de demonstrar a natureza do que o presente estudo convencionou chamar de cor simples, ou seja, uma cor que abrange diversas tonalidades diferentes. Levando-se em consideração, porém, que não é um propósito do dicionário estabelecer uma divisão entre tipologias de cores, a definição apresentada não parece ser de grande utilidade ao consulente.

A acepção de número cinco constitui a mais precisa de todas as definições até agora examinadas, porém possui um baixo poder elucidativo para o consulente. Trata-se de uma definição técnica, que explica a tonalidade amarela segundo as suas propriedades físicas no espectro cromático: “No espectro visível (q. v.), cor da radiação eletromagnética de comprimento de onda compreendido, aproximadamente, entre 575 e 590 nanômetros” (AuE, 2004, s.v. *amarelo*). Note que, aqui, a definição de cor adquire um caráter preciso, bem diferente das outras definições apresentadas pelo dicionário, que abriam espaço para a ambiguidade. Neste caso, procura-se apresentar a cor como um produto do conhecimento científico, neste caso, conhecimentos da Física, e, para tanto, o dicionário se utiliza de uma definição que segue os padrões de uma definição terminológica, uma vez que “trata-se de um enunciado que remete a um corpo de conhecimentos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p.94), e que operam com conceitos como ‘o máximo de informação e o mínimo de expressão’. Este tipo de definição, porém, é ineficiente para o consulente ao qual o dicionário se propõe, que não possui conhecimentos técnicos suficientes para operar com conceitos como “espectro visível”, “radiação eletromagnética” e “comprimento de onda”. Por outro lado, o tipo de usuário que compreenderia tais conceitos e entenderia com clareza esta definição dificilmente

procuraria este tipo de informação em um dicionário geral de língua, pois utilizaria para tal finalidade dicionários, glossários e manuais altamente especializados, voltados para pesquisadores do ramo.

Por fim, as três últimas acepções de *amarelo* são marcadas como “brasileirismos”. São elas: “Pessoa que tem amarelão” (sendo que “amarelão” encontra-se lematizado como uma doença), “V. vinhático-do-campo” (uma espécie de árvore) e “Pessoa pálida”. Separado das acepções, o dicionário Aurélio ainda traz a nomenclatura química “Amarelo de tartrazina”, que, pelos mesmos motivos da acepção de número cinco, dificilmente será útil a algum consulente.

Feitas as observações concernentes à lematização *amarelo* em AuE (2004), passemos agora ao verbete de *azul* em HouE (2001).

Azul *s.m.* (sXIII cf. IVPM) **1** cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta **2** ÓPT cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática, cujo comprimento de onda é da ordem de 455 a 492 nanômetros [Uma sensação equivalente pode ser produzida por outros meios.] **3** *fig.* o firmamento □ *adj.2g.* **4** que tem essa cor (acp. 1) <suéter *a.*> **5** diz-se dessa cor (acp. 1) <*a cor a. acalma*> **6** *fig.* muito assustado, muito perturbado <ficar *a.*> **7** *B* diz-se de gado de cor cinzento-escura □ *a.* de metileno (d1890) QUÍM corante azul (C₁₆H₁₈ClN₃S) us. como bactericida, antídoto contra envenenamento, indicador de reações de oxirredução, em tingimento industrial de tecidos etc. □ tudo *a. fig. B infirm.* tudo em ordem, em paz, às mil maravilhas □ ETIM prov. do ár. *lázúrd, var. do ár. lázawárd ou do persa lájwárd 'lápiz-lázuli, azul'; segundo Corominas, contrariamente à hipótese mais geral, o voc. não teria chegado à Europa através de um lat.medv. *azurium ou do fr. provç. azul (c1080), e sim por uso pop., ao mesmo tempo, através da península Ibérica e da Itália (esp. azul 944, it. azurro sXII); ver azul-; f.hist. sXIII azul, 1344 azul □ SIN/VAR anil; ver tb. sinonímia de beberrão e embriagado □ ANT ver antonímia de beberrão □ noção de 'azul', usar antepos. cian(i/o)-; pospos. -obi

Figura 6: verbete do item lexical azul em HouE (2001)

Diferentemente de AuE (2004), HouE (2001) opta por apresentar, primeiramente, o *azul* como substantivo para, depois, apresentá-lo como adjetivo. Conforme se pode observar, as duas primeiras paráfrases explanatórias constituem definições científicas de *azul*. A primeira, “cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta” apesar de apresentar um grau menos elevado de complexidade se comparada à segunda, “cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática, cujo comprimento de onda é da ordem de 455 a 492 nanômetros”, ainda requer certo conhecimento científico do consulente, pois faz

referência à localização da cor no espectro solar. A segunda paráfrase se assemelha bastante à paráfrase de número cinco do vocábulo *amarelo*, e, pelos mesmos motivos apresentados anteriormente, também não parece se encaixar no perfil do consulente de HouE (2001).

A terceira acepção de *azul*, “o firmamento”, traz o vocábulo como um sinônimo de *firmamento*. Este tipo de definição constitui o que Martínez de Souza (1995) chama de “definição por sinônimo”, ou seja, a definição em que “a unidade léxica de entrada remete a outra ou outras da mesma categoria gramatical e de igual significado” (MARTÍNEZ DE SOUZA, 1995, s.v. *definición por sinónimos*)⁷. O autor, no entanto, considera a definição sinonímica uma definição impropriedade por defender a ideia de que não existam sinônimos perfeitos, ou seja, aplicáveis a todas as situações de substituição de uma palavra por outra.

A partir da acepção de número 4, o dicionário passa a se referir a *azul* como adjetivo. De modo semelhante ao observado em AuE (2004), HouE (2001) apresenta duas paráfrases de pouca funcionalidade no que tange a tentativa de definição da tonalidade *azul*. Primeiramente, trata-se da paráfrase de número 4, “que tem essa cor”, que apenas explica ao consulente que, a partir deste ponto do verbete, *azul* será apresentado como um adjetivo. Julgamos esta paráfrase pouco pertinente porque a marca *adj.*, situada anteriormente à paráfrase, também cumpre com o papel de indicador de troca categoria gramatical do vocábulo, o que, a nosso ver, invalida uma paráfrase com a mesma função. Em relação à paráfrase de número 5, “diz-se dessa cor”, que, por se apresentar exatamente do mesmo modo que a segunda acepção de *amarelo* em AuE (2004), constitui, de igual maneira, uma informação não discreta ao artigo léxico.

A acepção de número 6, “muito assustado, muito perturbado”, remete a um uso figurativo do vocábulo *azul*, fazendo referência à expressão *ficar azul* do português, que em nada se relaciona à tentativa de definição da tonalidade azul. A sétima acepção tampouco faz menção à cor azul, e sim evoca um regionalismo do Brasil, que remete a palavra *azul* a um tipo específico de gado. Em seguida, o dicionário cita e traz informações extras a respeito de um corante químico (*azul de metileno*) e, na última acepção, remete à locução *tudo azul*, bastante difundida e utilizada no português brasileiro. A partir destas acepções, o dicionário traz uma série de informações extras

⁷ [La unidad de entrada remite a otra u otras de la misma categoría gramatical y de igual significado.]

em relação ao vocábulo, que constituem a etimologia do mesmo, seguido de sua antonímia, com uso no sentido figurado.

Passemos, agora, à análise do vocábulo *vermelho* em MiE (2001):

Ver.me.lho *adj* (*lat vermiculu*) 1 Que tem cor encarnada muito viva; rubro. 2 Revolucionário. 3 Que emprega palavras obscenas (canto). 4 Diz-se da raça dos índios da América. 5 Diz-se da cor da pele dos indivíduos dessa raça. *sm* 1 A cor encarnada viva. 2 Verniz composto de resina e sangue-de-frango dissolvidos em álcool. 3 *Ictiol* Peixe marinho da família dos Lutjanídeos (*Lutjanus aya*); acaraiá, acarapitanga, carapitanga, dentão. 4 Comunista. *V. cereja*: que tem a cor vermelha da cereja. *V.-heringue, Ictiol*: peixe marinho, da família dos Lutjanídeos (*Lutjanus synagris*); ariocó, caranho, caranho-verdadeiro. *Estar no vermelho*: estar em déficit. *Fazer-se vermelho*: corar de pejo, envergonhar-se.

Figura 7: verbete do item lexical MiE (2001)

O terceiro verbete de cor aqui exposto relaciona-se ao *vermelho*, uma cor que possui uma alta carga emocional, derivada tanto de fatores culturais (a identificação da cor com o fogo e com o sangue, conferindo-lhe um caráter violento), como de fatores físicos (os comprimentos de ondas desta cor encontrarem-se no limite da luz visível no espectro cromático, derivando uma certa agressividade à cor) e até mesmo fatores biológicos (por formar uma imagem mais forte no campo visual, devido aos pontos de convergência dos raios vermelhos estarem localizados atrás da retina, enquanto que o azul, por exemplo, tem o ponto de convergência mais à frente da retina) (GUIMARÃES 2000, p.114). É nesse sentido que Pastoureau (1997, p. 160) classifica o *vermelho* como “a cor por excelência, a cor arquetípica, a primeira de todas as cores”. Este enaltecimento da cor vermelha em relação às outras cores se estendeu também aos verbetes dos dicionários, conforme veremos ao longo da análise.

MiE (2001) apresenta o vocábulo *vermelho* tanto como um adjetivo como também um substantivo, bem como fazem AuE (2004) e HouE (2001). As primeiras acepções da palavra dizem respeito ao seu uso como um adjetivo, sendo a primeira paráfrase, “que tem a cor encarnada muito viva; rubro”, uma tentativa de definição da tonalidade vermelha. Neste caso, o dicionário utiliza-se de um sinônimo de *vermelho* que já caiu em desuso no português brasileiro (*encarnado*) enfatizado por uma metáfora

(*muito viva*) para se referir à intensidade da cor, seguido por outro sinônimo (*rubro*), mais presente na língua que o primeiro sinônimo apresentado. A segunda acepção de *vermelho* também se trata de uma definição por sinônimo, porém não mais se referindo à tonalidade de uma cor, e sim ao fato desta cor ter assumido, na sociedade contemporânea, uma identidade que a liga a guerras e revoluções, transparecendo o seu caráter violento (ao longo da história, bandeiras e símbolos partidários que se colocaram contra a situação política vigente tendiam a adotar a cor vermelha como cor dominante). A terceira acepção de *vermelho*, “que emprega palavras obscenas (canto)”, transparece, mais uma vez, a característica violenta desta cor. As acepções de número 4 e 5, as últimas em relação ao adjetivo *vermelho*, fazem referência à raça de índios *pele vermelha* e modo como suas peles são chamadas, respectivamente. Nestes casos, o dicionário deixa transparecer processos de metaforização e metonimização da cor *vermelha* no português brasileiro, apesar de não colocar isto de modo explícito (o que seria de bom proveito para o consulente caso o fizesse, culminando em uma informação discreta).

No que concerne à definição de *vermelho* como um substantivo, a primeira paráfrase explanatória apresentada por MiE (2001), “a cor encarnada viva”, se assemelha bastante à primeira definição de *vermelho* como adjetivo, pois novamente faz uso do sinônimo *encarnado* e do adjetivo *vivo*. A segunda acepção não se relaciona à cor vermelha, e sim a um tipo de verniz que, por apresentar esta coloração, recebe o nome de *vermelho* através de uma derivação metonímica. A terceira acepção faz menção a um tipo de peixe também conhecido pelo nome de *vermelho* (talvez por derivação metonímica, mas isto não está explícito no dicionário). A acepção de número quatro traz *comunista* como sinônimo de *vermelho*, novamente espelhando o caráter revolucionário da cor, que está estritamente ligada a esta ideologia política, conforme discutido anteriormente, quando apresentamos a acepção de número 2 de *vermelho* como adjetivo, em que o dicionário liga apresenta a cor como sinônimo de revolucionário. A partir deste momento, o dicionário deixa de fornecer acepções para o vocábulo e traz algumas palavras compostas e colocações que envolvem o vocábulo *vermelho*. Primeiramente, traz a lematização de uma cor complexa, o *vermelho-cereja*, que será debatida na próxima seção do trabalho. Em seguida faz menção a outro tipo de peixe e, por fim, duas expressões do português que envolvem a cor vermelha em um

sentido metafórico e metonímico, respectivamente: *estar no vermelho* e *fazer-se vermelho*.

A exposição das diversas definições concernentes ao vocábulo *vermelho* deixa transparecer o forte poder emotivo e até mesmo ideológico que a cor vermelha assume na sociedade contemporânea. Uma das consequências diretas deste fato é a presença de palavras com significados fortes tais como *revolucionário*, *obscenas* e *déficit* vigorarem nas paráfrases explanatórias de *vermelho*. Além do mais, a utilização da metáfora *muito viva* para se referir à cor vermelha também deixa transparecer o caráter intenso da mesma, visto que metáforas deste tipo e com esta finalidade não foram encontradas nos outros verbetes de cores analisados.

Em relação a todas as considerações feitas até agora, fica evidente que, embora os verbetes de cores estejam primordialmente voltados a tratarem de tonalidades da escala cromática, as paráfrases explanatórias mais satisfatórias no que diz respeito aos vocábulos de cores simples não são aquelas que fazem menção à cor, e sim aos usos no sentido figurado do vocábulo ou, até mesmo, às denominações científicas, regionalismos e expressões idiomáticas.

2.1.3 Análise das Cores Complexas

Conforme mencionado anteriormente, a classificação do objeto de estudo do presente trabalho em cores simples e cores complexas ocorreu, primeiramente, em função do tratamento que cada tipo de cor recebe dentro dos dicionários analisados. Apesar de receberem tratamentos distintos nas obras lexicográficas, tanto as cores simples como as cores complexas apresentam problemas em relação a uma de suas principais funções dentro da obra lexicográfica, ou seja, a de informar ao consulente o significado da palavra lematizada (JACKSON, 2002, p.86). Do mesmo modo como foi feito na primeira seção do trabalho, que se dedicou a apresentar o tratamento dado às cores simples por três dicionários semasiológicos do português brasileiro, o objetivo desta segunda seção é conduzir o leitor a uma análise dos principais problemas relacionados às cores complexas nos mesmos dicionários.

Na seção anterior, começamos nossas considerações chamando atenção para o fato de poucas coisas terem mudado no que diz respeito à lematização de cores simples ao se comparar obras lexicográficas com uma diferença de quase dois séculos em relação as suas publicações, conforme pôde ser observado na comparação do verbe

*amaréll*o de AnMS (1813) com os verbetes de *amarelo* de AuE (2004), AuE (2001) e MiE (2001). No âmbito das cores complexas, é possível constatar algumas modificações em relação à disposição dos vocábulos na macroestrutura do dicionário ao se comparar AnMs (1813) com AuE (2004), MiE (2001) e HouE (2001). Por outro lado, em relação às suas definições, podemos constatar que não houve mudanças efetivas nas obras analisadas. Vejamos alguns exemplos:

AZÚL [...] a cor, que tem o Ceo limpo, é azul celeste; alias *pombinho, fino*: o claro é mais aberto que o celeste. *Azul ferrete*; apertado, fechado; *turqui* é o escuro.

Figura 8: verbete do item lexical *azul* em AnMS (1813)

azul-celeste [...] 1. Azul da cor do céu.

Figura 9: verbete do item lexical *azul-celeste* em AuE (2004)

A.-celeste: azul-do-céu; azul-fino; azul-pombinho.

Figura 10: verbete do item lexical *azul-celeste* em MiE (2001)

azul-celeste [...] 1 cor azul-clara, como a do céu quando limpo.

Figura 11: verbete do item lexical *azul-celeste* em HouE (2001)

azul-pombinho [...] 1. V. *azul-celeste*.

Figura 12: verbete do item lexical *azul-pombinho* em AuE (2004)

A.-pombinho: o mesmo que a.-celeste.

Figura 13: verbete do item lexical *azul-pombinho* em MiE (2001)

azul-pombinho [...] m.q. azul-celeste.

Figura 14: verbete do item lexical *azul-pombinho* em HouE (2001)

azul-claro [...] 1. De um tom claro de azul

Figura 15: verbete do item léxica *azul-claro* em AuE (2004)

azul-claro [...] 1. Tonalidade clara de azul.

Figura 16: verbete do item lexical *azul-claro* em HouE (2001)

azul-ferrete [...] 1. Azul muito carregado, tirante a preto

Figura 17: verbete do item lexical *azul-ferrete* em AuE (2004)

A.-ferrete: azul muito concentrado, tirante a preto; azul-turqueza; azul-turqui

Figura 18: verbete do item lexical azul-ferrete em MiE (2001)

A.-turqui: o mesmo que a.-ferrete.

Figura 19: verbete do item lexical azul-turqui em MiE (2001)

Analisando os verbetes referentes a algumas cores complexas derivadas de *azul*, é possível constatar que a principal diferença dos dicionários atuais em relação a AnMS (1813) está relacionada ao modo como os vocábulos estão dispostos. Atualmente, há uma tendência em se lematizar isoladamente cada vocábulo de cor complexa em um verbete único, conforme constatado de modo total em AuE (2004) e HouE (2001), que trazem todos os vocábulos de cores complexas lematizados separadamente das cores simples, e de forma parcial em MiE (2001), que, em alguns casos, lematiza os vocábulos de cores complexas dentro do verbete de cor simples da qual derivam e, em outros casos, os lematiza isoladamente.

Ainda em relação à lematização das cores complexas, é notória a grande quantidade de vocábulos designantes deste tipo de cor que se encontram lematizados nos dicionários atuais. Em uma comparação quantitativa entre AnMS (1813) e os dicionários atuais, AuE (2004), MiE (2001) e HouE (2001), é possível observar a grande quantidade de vocábulos que designam cores complexas que passaram a fazer parte do acervo de palavras dos dicionários. No verbete *azul* de AnMS (1813) exposto acima, por exemplo, foram encontrados seis vocábulos referentes à cores complexas oriundas de *azul* (*azul-celeste*, *azul-pombinho*, *azul-fino*, *azul-claro*, *azul-ferrete* e *azul-turqui*), ao passo que, nos outros dicionários analisados, foi contabilizado um total de dezenove vocábulos referentes a cores complexas oriundas de *azul* (somando-se as ocorrências de AuE 2004, HouE 2001 e MiE 2001). Apesar de apontar para uma provável melhoria em relação à lematização de vocábulos de cores complexas, este aumento na quantidade de palavras também abre margem a questionamentos a respeito do uso efetivo destas palavras por falantes nativos da língua.

Com o intuito de verificar a familiaridade dos vocábulos de cores complexas junto aos falantes do português, desenvolvemos um experimento no qual foi solicitado a

93 voluntários⁸ que atribuísem o seu grau de familiaridade a cada um dos 55 vocábulos de cores complexas oriundas de *azul*, *amarelo*, *verde* e *vermelho* encontradas nas três obras analisadas. Nas instruções, foi solicitado aos voluntários que atribuísem um valor de 1 a 5 a cada um dos vocábulos, onde o valor 1 corresponderia a um julgamento nada familiar, o valor 2 corresponderia a um julgamento pouco familiar, o valor 3 corresponderia a um julgamento medianamente familiar, o valor 4 corresponderia a um julgamento muito familiar e o valor 5 corresponderia a um julgamento totalmente familiar.

Após a coleta dos dados, calculamos a média de cada um dos vocábulos de cores complexas de acordo com os valores preenchidos nas folhas de respostas. O cálculo constituiu uma operação matemática bastante simples: após somarmos os valores atribuídos a uma cor simples por cada um dos 93 participantes, dividimos o resultado dessa soma por 93 (número de participantes), com o intuito de estabelecer a média geral. As médias gerais de cada um dos vocábulos pesquisados foram capazes de indicar vocábulos com um alto grau de familiaridade entre os falantes nativos pesquisados e vocábulos com um baixo grau de familiaridade entre estes mesmos falantes⁹.

Os vocábulos *amarelo-ouro*, *amarelo-claro*, *amarelo-escuro*, *azul-celeste*, *azul-claro*, *azul-céu*, *azul-escuro*, *azul-marinho*, *azul-piscina*, *azul-turquesa*, *verde-abacate*, *verde-água*, *verde-claro*, *verde-escuro* e *verde-musgo* foram considerados vocábulos de grande familiaridade pelos pesquisados, apresentando médias acima de 4 nas nossas análises. A alta familiaridade dos falantes com os vocábulos acima mencionados nos faz acreditar que estes vocábulos devem ser lematizados pelos dicionários, uma vez que compõem o léxico cromático do português brasileiro e, por isso, devem fazer parte do acervo de palavras que descrevem essa língua.

⁸ Os voluntários foram estudantes de graduação dos cursos de Letras, Química, Fonoaudiologia, História, Física, Geografia, Pedagogia, Direito e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 39 anos.

⁹ Apesar da pesquisa aqui desenvolvida ir ao encontro de nossas hipóteses a respeito de alguns vocábulos de cores, ela ainda pode ser alvo de críticas em função de ter sido desenvolvida apenas com falantes gaúchos, podendo, portanto, expressar apenas a familiaridade de falantes do Rio Grande do Sul com os vocábulos de cores em questão. Com o intuito de dar mais confiabilidade aos resultados obtidos, optamos por checar a frequência de uso destes vocábulos em um site de buscas da internet (o Google), o que nos deu mais segurança na divulgação dos resultados. Bem como nossa pesquisa já havia sugerido, reiteramos nossas suspeitas de que os vocábulos com escores inferiores a 2 apresentam um baixo uso, uma vez que possuem uma baixa frequência também em textos publicados na internet. Isso pode ser comprovado pela observação da frequência de vocábulos tais como *azul-faiança* (255 ocorrências no Google) ou *amarelo-cobalto* (157 ocorrências) em comparação ao vocábulo *azul-marinho* (aproximadamente 2.180.000 ocorrências), por exemplo.

Nossa maior surpresa, no entanto, diz respeito ao número elevado de vocábulos que foram julgados como pouco familiares pelos entrevistados dessa pesquisa. O vocábulos de cores complexas elencados a partir de agora apresentaram escores inferiores a 2 na nossa pesquisa, o que lhes confere a característica pouco ou nada familiares. São eles: *amarelo-cinzento*, *amarelo-cobalto*, *amarelo-enxofre*, *amarelo-gualdo*, *azul-aço*, *azul-antraceno*, *azul-de-aço*, *azul-faiança*, *azul-ferrete*, *azul-fino*, *azul-pombinho*, *azul-turqui*, *verde-alvo*, *verde-azul*, *verde-bronze*, *verde-crê*, *verde-gaio*, *verde-montanha* e *verde-negro*. Abaixo, apresentamos a tabela completa, com os escores finais de cada um dos vocábulos de cores complexas avaliados:

AMARELO-ÂMBAR	2,32
AMARELO-CANÁRIO	3,24
AMARELO-CINZENTO	1,70
AMARELO-CLARO	4,53
AMARELO-COBALTO	1,46
AMARELO-ENXOFRE	1,56
AMARELO-ESCURO	4,20
AMARELO-ESVERDEADO	3,30
AMARELO-FOSCO	2,70
AMARELO-GUALDO	1,08
AMARELO-LIMÃO	3,37
AMARELO-OURO	4,52
AMARELO-TORRADO	2,68
AZUL-AÇO	1,40
AZUL-ANTRACENO	1,11
AZUL-CELESTE	4,61
AZUL-CLARO	4,90
AZUL-CÉU	4,19
AZUL-COBALTO	2,18
AZUL-DE-AÇO	1,30
AZUL-DO-CÉU	2,72
AZUL-ESCURO	4,86
AZUL-FAIANÇA	1,08
AZUL-FERRETE	1,07
AZUL-FINO	1,07
AZUL-MARINHO	4,96
AZUL-PAVÃO	1,68
AZUL-PISCINA	4,51
AZUL-POMBINHO	1,13
AZUL-TURQUESA	4,14
AZUL-TURQUI	1,10
AZUL-VIOLETA	2,55
VERDE-ABACATE	4,24
VERDE-ÁGUA	4,47

VERDE-ALVO	1,34
VERDE-AMARELO	2,34
VERDE-AZUL	1,94
VERDE-BANDEIRA	3,74
VERDE-BRONZE	1,43
VERDE-CINZA	1,43
VERDE-CLARO	4,77
VERDE-CRÉ	1,06
VERDE-E-AMARELO	2,88
VERDE-ESCURO	4,81
VERDE-ESMERALDA	3,69
VERDE-GAIO	1,06
VERDE-GARRAFA	2,43
VERDE-JADE	2,59
VERDE-MAR	3,31
VERDE-MONTANHA	1,58
VERDE-MUSGO	4,37
VERDE-NEGRO	1,62
VERDE-OLIVA	3,77
VERDE-PISCINA	3,09
VERMELHO-CEREJA	3,74

As considerações feitas até aqui apontam para o primeiro grande desafio enfrentado pelos dicionários em relação à lematização de cores complexas, ou seja, a escolha dos vocábulos que farão parte da macroestrutura da obra lexicográfica. Ainda que esta discussão não esteja diretamente relacionada ao principal foco de debate do presente trabalho, que é a definição lexicográfica, ela se faz pertinente por dois motivos. Primeiramente, porque permite que se questione a respeito do que AuE (2004), HouE (2001) e MiE (2001) propõem a seus consulentes, ou seja, a descrição do léxico da língua, e o que de fato é oferecido, ou seja, palavras que pouco ou nada contribuem para essa descrição, por terem pouca (ou nenhuma) evidência de emprego real pelos falantes (informações não-discretas). Em segundo lugar, porque coloca em questionamento a necessidade de formulação de paráfrases explanatórias que informem (mesmo que de maneira pouco satisfatória, conforme será mostrado logo adiante) a significação de palavras que parecem não vigorar no uso real da língua.

Em relação às paráfrases explanatórias das cores complexas, pudemos levantar uma série de considerações pertinentes à discussão aqui proposta. Diferentemente das cores simples, que possuem como uma de suas características principais dentro dos dicionários o fato de serem definidas através de uma série de mecanismos parafrásticos,

as cores complexas geralmente são definidas através de uma única paráfrase. Nos verbetes de cores complexas analisados, foi possível identificarmos três casos diferentes de tentativas de parafraseamento da cor. Delinearemos, a seguir, cada um dos casos.

A maior parte das paráfrases de cores complexas analisadas constitui uma das principais opções metodológicas disponíveis na Lexicografia para a formulação de paráfrases explanatórias, que é a definição por gênero próximo e diferença específica. Este tipo de definição é construído através do estabelecimento de termo descritor, que é um hiperônimo do vocábulo a ser definido, e especificadores que diferenciam este vocábulo de seus co-hipônimos (FARIAS, 2009, p.76). Vejamos alguns exemplos:

amarelo-cinzentó [...] 1. tom acinzentado de amarelo.

Figura 20: verbete do item lexical amarelo-cinzentó em HouE (2001)

azul-celeste [...] 1. Azul da cor do céu.

Figura 21: verbete do item lexical azul-celeste em AuE (2004)

vermelho-cereja: que tem a cor vermelha da cereja.

Figura 22: verbete do item vermelho-cereja em MiE (2001)

Apesar da tentativa de se formular uma definição seguindo os moldes da definição por gênero próximo e diferença específica, a maioria das paráfrases assume a característica do que muitos estudiosos convencionaram chamar de *definição circular*. Para Landau (2001, p.157), evitar a circularidade é o princípio mais importante na redação de definições lexicográficas. O autor cita dois tipos de circularidade: um primeiro tipo seria quando se define A em termos de B e B em termos de A e um segundo tipo quando simplesmente A é definido em termos de A (LANDAU, 2001, p.157). Ao também tratar da definição circular, Martínez de Souza (1995, s.v. *definición circular*) a concebe como uma “definição defeituosa onde o definido e o definiente se remetem reciprocamente”¹⁰, ou seja, o segundo tipo de circularidade apontado por Landau (2001). Este segundo tipo de definição circular, em que o objeto definido e a sua definição se remetem de modo recíproco, é o que mais vigora dentre as cores complexas.

¹⁰ [Definición defectuosa en la que el definido y el definiente se remiten reciprocamente.]

Quando não utilizam uma definição circular nos moldes dos exemplos apresentados acima, também é comum encontrar o uso de definições por sinônimos para definir cores complexas, o que leva o consulente a crer que muitos dos vocábulos destas cores fazem referência a uma mesma tonalidade, apesar da tonalidade em questão nem sempre ficar clara no verbete do dicionário. Estamos diante, portanto, de dois problemas. Primeiramente, trata-se de um problema de ordem lexicológica, relativo ao fato de o dicionário não especificar ao consulente se uma tonalidade pode assumir dois nomes diferentes, ou seja, se dois vocábulos de cor complexa fazem, de fato, menção à mesma tonalidade. Outro problema diz respeito à metodologia empregada pelo dicionário, ou seja, o uso definições sinonímicas e de remissões que, neste caso, em vez de ajudar o consulente, acabam por tornar a informação mais confusa. Vejamos alguns exemplos:

verde-gaio [...] 1. V. *verde-claro*.

Figura 23: verbete do item lexical verde-gaio em AuE (2004)

A.-fino: o mesmo que a.-celeste.

Figura 24: verbete do item lexical azul-fino em MiE (2001)

verde-mar [...] m.q. verde-claro

Figura 25: verbete do item lexical verde-mar em HouE (2001)

Nos verbetes extraídos de AuE (2004) e HouE (2001) é possível identificar o uso das abreviaturas *V.* (“ver” ou “vide”) e *m.q.* (“mesmo que”), respectivamente. Trata-se de um sistema de remissões, relativo ao que muitos estudiosos convencionaram chamar de medioestrutura. Segundo Welker (2004, p. 177), a medioestrutura consiste em maneiras de se remeter o usuário de um lugar a outro dentro da obra lexicográfica. O autor ainda salienta que as remissões podem ser tanto para dentro como para fora do dicionário, sendo as primeiras (remissões internas) as mais importantes (WELKER, 2004, p.177).

Em relação às remissões dentro dos verbetes, Welker (2004, p.178-179) aponta para dois tipos: as facultativas, às quais o consulente só segue se almejar mais informações, e as obrigatórias, que ocorrem quando não há uma definição disponível para o vocábulo lematizado, o que obriga o consulente a seguir a remissão para obter a

informação que procura. Nos casos analisados, as remissões identificadas constituem o que Welker (2004) classifica como remissões obrigatórias. Segundo o autor, este tipo de remissão ocorre devido a situações tais como: a lematização de uma palavra que não constitua um lexema, mas que faça parte de um lexema complexo (neste caso, a remissão é feita ao verbete principal); a lematização de formas flexionadas, onde a remissão é feita para a forma canônica; a lematização de uma palavra de uso não tão frequente na língua, que, então, é remetida à palavra mais usual (WELKER, 2004, p. 178-179).

Das três situações apresentadas por Welker (2004), apenas a última parece justificar o uso de remissões nos verbetes de cores complexas, sendo que algumas ressalvas se fazem importantes. De fato, o vocábulo *verde-gaio* (AuE, 2004) parece ser bem menos usual que o vocábulo *verde-claro*, o que justificaria a remissão do primeiro para o segundo. Porém, no caso de *verde-mar* (HouE, 2001), a frequência de uso parece-nos alta o suficiente para se evitar a remissão (obteve um média 3,31 na nossa pesquisa sobre familiaridade). Note, ainda, que não entramos aqui no mérito do significado destas palavras, ou seja, se realmente *verde-gaio*, *verde-mar* e *verde-claro* são equivalentes semânticos de cor. Estamos apenas discutindo questões metodológicas dos dicionários analisados.

Em relação à definição sinonímica apresentada em MiE (2001, s.v. *azul-fino*), “o mesmo que azul-celeste”, levantamos, da mesma forma, os dois problemas acima discutidos: primeiramente, trata-se do questionamento se, de fato, a tonalidade nomeada pelo vocábulo *azul-fino* é a mesma tonalidade nomeada por *azul-celeste*. Em segundo lugar, questionamos a eficácia da definição que, ao apresentar um possível sinônimo para o vocábulo definido, traz a definição deste sinônimo de forma pouco esclarecedora, pois apresenta outra definição sinonímica (“azul-do-céu; azul-fino; azul-pombinho”). Conforme é possível constatar pelas paráfrases acima apresentadas, a utilização de sinônimos e de remissões na definição das tonalidades de cores tampouco esclarece o consulente a respeito do significado da palavra que se almeja definir, sendo, deste modo, tão pouco informativas quanto as definições circulares apresentadas anteriormente.

Há, ainda, um terceiro tipo de definição que vigora entre os vocábulos de cores complexas, que se trata da tentativa do lexicógrafo em descrever a cor sem cair na circularidade apresentada anteriormente:

Amarelo-canário [...] Cor amarelo-clara, moderadamente esverdeada, como a de certos canários.

Figura 26: verbete do item lexical *amarelo-canário* em MiE (2001)

verde-musgo [...] 1. Que tem uma tonalidade de verde escuro, opaco, com reflexos acinzentados, que lembra o musgo.

Figura 27: verbete do item lexical *verde-musgo* em AuE (2004)

azul-violeta [...] 1. Tom arroxeadado de azul

Figura 28: verbete do item lexical *azul-violeta* em HouE (2004)

azul-piscina [...] 1. Azul tirante a verde como o da cor da água clorada de piscina.

Figura 29: verbete do item lexical *azul-piscina* em AuE (2004)

verde-piscina [...] 1. Verde azulado tirante a azul-piscina.

Figura 30: verbete do item lexical *verde-piscina* em AuE (2004)

Novamente, a definição apresentada é a do tipo gênero próximo e diferença específica, porém, nestes casos, a tentativa de reescrita da cor não leva a uma definição circular, o que torna estas definições a menos passível de críticas dentre os três tipos de definições encontrados nos verbetes de cores complexas. No entanto, esta tentativa de descrever a cor ainda não é clara o suficiente a ponto de esclarecer o consulente sobre a tonalidade a qual o verbete faz menção. Note, por exemplo, que apesar de AuE (2004) apresentar definições diferentes para os vocábulos *azul-piscina* e *verde-piscina*, não fica claro para o consulente se estes dois vocábulos fazem menção à mesma tonalidade ou não, ou seja, se são duas designações.

Neste momento da discussão, cabe também ressaltar que qualquer um dos três tipos de definições utilizados para definir cores complexas se baseia no conhecimento prévio do consulente em relação ao significado da cor simples da qual a cor complexa deriva. Assim, na definição de *verde-musgo*, é esperado que o consulente tenha conhecimento da tonalidade a qual a palavra *verde* faz menção, para que possa compreender, pelo menos de modo parcial, a qual tonalidade a palavra *verde-musgo* se refere. É neste sentido que podemos concluir que, em relação à sua definição, as cores

complexas são altamente dependentes das cores simples das quais derivam. Levando em conta que as definições das cores simples pouco contribuem para o esclarecimento dos consulentes, conforme pudemos observar nas análises feitas na seção anterior, podemos então concluir que uma definição de cor complexa que esteja ancorada em uma definição de cor simples também será problemática, pois esta definição já parte da suposição de um conhecimento que não está apresentado de forma satisfatória na obra lexicográfica. Além disso, a apresentação de uma boa definição de cor simples não garante, automaticamente, uma definição satisfatória de cor complexa, o que nos leva a entender a grande complexidade intrínseca às definições de cores (tanto simples como complexas).

Outro ponto também importante de ser ressaltado diz respeito ao fato de praticamente todas as paráfrases explanatórias de cores complexas serem passíveis à prova da substituição. Para Seco (2003, p.32), a prova da substituição constitui “o banco de provas” da definição lexicográfica. Segundo o autor, “se o enunciado definidor pode substituir o termo definido, em um enunciado de fala, sem que o sentido objetivo dele se altere, o enunciado definidor é válido” (SECO, 2003, p.32)¹¹. Neste caso, a possibilidade de substituição de *o azul-violeta é a minha cor preferida* por *o tom arroxeadado de azul é a minha cor preferida* seria um fator que conferiria à definição das cores complexas um caráter satisfatório, pelo menos teoricamente. Na prática, no entanto, é possível constatar que, mesmo sendo suscetíveis à prova da substituição, as paráfrases definidoras de cores complexas não são tão satisfatórias no que diz respeito ao seu caráter informativo da tonalidade a qual o vocábulo faz menção, o que nos faz reconsiderar os postulados a respeito da prova da substituição, pelo menos em relação aos vocábulos de cores complexas.

Diante dos exemplos apresentados e das considerações feitas ao longo desta seção, alguns questionamentos a respeito das cores complexas podem ser levantados. No momento, a primeira conclusão que temos em relação a este tipo de cor nos dicionários analisados é que, por não apresentarem definições que esclarecem de forma satisfatória a qual tonalidade de cor o vocábulo lematizado faz menção, nos parece que os verbetes de cores complexas cumprem o papel de apenas indicar ao consulente quais são os vocábulos de cores complexas do português brasileiro, sem esclarecer o

¹¹ [Se El enunciado definidor puede sustituir al término definido, em um enunciado de habla, sin que El sentido objetivo de este se altere, el enunciado definidor es valido.]

significado destas palavras. Seria o mesmo que o dicionário se propusesse a listar, por exemplo, as diversas partes que constituem o corpo humano (cabeça, tronco, pernas, ombros etc.), mas não apresentasse as características e as funções destas partes, oferecendo, assim, apenas uma lista de vocábulos ao consulente. É nesse sentido que concluímos que, ao que tudo indica, os dicionários estão mais preocupados em aumentar a densidade macroestrutural, lematizando uma série de vocábulos que nomeiam cores complexas, do que em propriamente tentar esclarecer o consulente a respeito do conteúdo destes vocábulos, ou seja, a qual tonalidade eles fazem menção.

3 Considerações Finais

Ao expormos os diversos problemas que permeiam os verbetes de cores nos dicionários gerais do português brasileiro, chamamos atenção para o fato de o tratamento lexicográfico de vocábulos de cores ainda carecer de muitos aprimoramentos para cumprir efetivamente com os propósitos dos dicionários. No entanto, apenas dizer que as definições de cores são problemáticas constituiria um exercício muito limitado e baseado em critérios apenas impressionistas. Por isso, apresentamos, neste trabalho, análises minuciosas de verbetes de cores simples e complexas para que o problema pudesse ser explorado ao máximo e, assim, comprovarmos a sua complexidade. Além disso, procuramos, ao longo de nossas análises, relacionar os diversos problemas encontrados nos verbetes de cores com postulados de importantes teóricos da Lexicografia, com o intuito de justificar, com embasamento teórico, o porquê das nossas críticas aos dicionários aqui analisados.

Este trabalho, portanto, busca justificar a pertinência de estudos que tratem da lematização de vocábulos de cores, uma vez que qualquer proposta de aprimoramento de algum objeto deve partir do reconhecimento de seus aspectos problemáticos. Acreditamos que em pleno séc. XXI a Lexicografia disponha de ferramentas muito proveitosas para o aprimoramento de dicionários e que estas ferramentas podem contribuir de maneira bastante satisfatória para o aperfeiçoamento das definições de cores.

Dispomos, hoje em dia, por exemplo, de estudos semânticos bastante desenvolvidos dispostos a tratar do processo de construção do significado nas línguas. Além disso, contamos, também, com ferramentas eletrônicas que podem ser muito proveitosas na compilação de dicionários, tanto para avaliar o uso e a frequência de

vocábulo na nossa língua, como também para indicar os seus significados mais correntes. Outro exemplo de recurso possível de ser utilizado atualmente pelos dicionários é a utilização de gravuras em obras lexicográficas, um artifício limitado no ano de edição de AnMS (1813), mas bastante possível nos dias de hoje.

Diante destas considerações, justificamos por que julgamos improcedente que as definições de cores encontradas em AnMS (1813) e de AuE (2004), HouE (2001) e MiE (2001) sejam tão semelhantes. Estes quase dois séculos que separam a primeira obra citada das outras três trouxeram avanços muito significativos, tanto nos estudos linguísticos, que permitiriam discussões voltadas para o aprimoramento das definições aqui expostas, como em outras esferas da transmissão da informação, que poderiam providenciar mecanismos auxiliares aos dicionários na descrição do significado de uma cor. Acreditamos que as considerações aqui expostas constituam um primeiro passo na tentativa de aprimoramento de um problema que, ao que tudo indica, não tem recebido a devida atenção há, pelo menos, duzentos anos de prática lexicográfica.

Referências Bibliográficas

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Fundamentos da biologia moderna**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

AnMS. SILVA, A. de M. **Dicionário da Língua Portuguesa recopilado dos vocabulários impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito acrescentado, por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813.

AuE. FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Eletrônico Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

BUGUEÑO, F.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n.18, p. 115-135, 2006.

_____; _____. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC / NUT, 2008. p.129-167 (Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em: 22/02/2011).

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **Alfa**, São Paulo, v.53, p.243-260, 2009.

COSERIU, E. **Princípios de Semântica Estructural**. Madrid: Gredos, 1977.

EVANOVICH, E. **Evolução da visão em cores**. Projeto Evoluindo - Biociência.org. 2004.

(Disponível em: <http://www.evoluindo.biociencia.org/visaocores.htm> . Acesso em: 09.07.10)

FARIAS, V.S. Whole-sentence definition versus definição por genus proximum + differentiae specifica: um contraste entre duas técnicas definitórias. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.17, p.73-100, 2009.

GOETHE, J. W. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**. A construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. 3.ed. São Paulo: Annablume, 2000.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**. 6.ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 2003.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London/ New York: Routledge, 2001.

HOUAIS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACKSON, H. **Lexicography: an introduction**. London: Routledge, 2002.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LANDAU, S. **Dictionaries: the art and craft of lexicography**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MICHAELIS, M. **Dicmaxi Michaelis Português**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

NEWTON, I. **Opticks or a treatise of the reflections, refractions, inflections & colors of light**. New York: Dover, 1979.

PASTOUREAU, M. **Dicionário das cores do nosso tempo: simbólica e sociedade**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SECO, M. **Estudios de lexicografía española**. Madrid: Gredos, 2003.

WELKER, H. A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Anotações sobre as cores**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Domínios de Lingu@gem

O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal

Cirineu Cecote Stein*

Resumo: Na sobreposição de quadros fonêmicos, verifica-se a existência, no português, da consoante aproximante lateral palatal [ɹ̥], ausente no sistema linguístico do inglês. Ao adquirir o português como língua estrangeira, o anglofalante buscará estratégias que lhe permitam a realização fonética desse segmento. Este artigo considera a caracterização acústico-articulatória da consoante [ɹ̥], inserida no grupo das consoantes líquidas, e apresenta algumas estratégias utilizadas por aprendizes anglofalantes do português brasileiro na aquisição desse segmento. De forma mais produtiva, verificaram-se, como estratégias, a realização da consoante aproximante lateral alveolar [l̥], seguida ou não da vogal [e], da sua palatalização [ɹ̥] e da vocalização, utilizando-se a semivogal [j].

Palavras-chave: consoante lateral palatal; palatalização; vocalização; fonética acústico-articulatória; português como língua estrangeira

Abstract: The phonemic table of Portuguese, when superimposed on the English one, reveals the existence of the palatal lateral approximant [ɹ̥], absent from the English linguistic system. When acquiring Portuguese as a foreign language, the English speaker uses strategies which allow the phonetic realization of that segment. This paper focuses on the acoustic and articulatory characterization of the consonant [ɹ̥], inserted in the group of the liquid consonants, and presents some strategies used by English speaker learners of Brazilian Portuguese in the acquisition of that segment. The most productive ones were the realization of the alveolar lateral approximant [l̥], followed or not by the vowel [e], its palatalization [ɹ̥], and its vocalization, by means of the semivowel [j].

Key-words: palatal lateral approximant; palatalization; vocalization; acoustic and articulatory phonetics; Portuguese as foreign language

Introdução

Pensar a aquisição de uma língua estrangeira (L2) implica considerar, ao lado dos aspectos morfosintáticos e semânticos, também os mecanismos necessários à sua aquisição fonológica. Comparando-se os quadros fonêmicos de duas línguas distintas, será possível identificar interseções entre várias células, ou seja, um mesmo fonema estará presente em ambos os sistemas linguísticos. Embora, em princípio, a realização desse mesmo segmento assuma contornos fonéticos distintos em cada língua, é provável que sua realização na L2 não ofereça grande dificuldade ao aprendiz. Naturalmente, será necessária, com o tempo, a percepção das particularidades fonéticas desse segmento que poderão diferenciá-lo da forma como é realizado na língua materna (L1). Por exemplo, as consoantes oclusivas velares surdas [k] e [g] que, no inglês, tendem a ser seguidas

* Doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ, Professor Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB.

de uma aspiração () quando em posição inicial de palavra e também em outras posições, desde que ocupem o ataque de uma sílaba tônica (LADEFOGED, 1999, p.43), não devem ser pronunciadas dessa forma no português brasileiro.

As maiores dificuldades estarão na realização dos fonemas que integram a L2, mas não a L1. Essa não-interseção entre os quadros fonêmicos implicará a necessidade de uma atenção especial da parte do aprendiz porque, embora o ser humano seja linguisticamente capaz de articular qualquer som de qualquer língua natural, essa capacidade sofre uma redução gradativa à medida que deixa de existir a exposição ao estímulo: com o desenvolvimento do processo de aquisição da L1, o falante consolida os gestos articulatórios necessários à realização dos fonemas a que é exposto cotidianamente, ou seja, apenas aos dos fonemas de sua própria L1. Também, deve-se considerar que a habilidade de estabelecer novas categorias fonético-fonológicas mantém-se por toda a vida, muito embora a acuidade necessária a esse estabelecimento tenda a diminuir com a idade (ECKMAN, 2004).

Durante o aprendizado da L2, ao deparar com fonemas que lhe são estranhos, e tendo a necessidade de se comunicar oralmente, o aprendiz buscará formas alternativas de realizar esses fonemas. Muito provavelmente, a primeira estratégia que utilizará será substituir o segmento por um fonema de sua L1 que esteja articulatoriamente mais próximo do fonema da L2, pelo ponto de articulação, pelo modo de articulação, ou por ambos. Sua percepção, no entanto, talvez lhe indique que essa realização ainda não condiz com a de um falante nativo da L2. Assim, a tendência será experimentar (no sentido restrito do termo) outras formas alternativas, algumas delas possivelmente constituindo alofones do fonema na própria L2.

A orientação do aprendizado de uma L2, portanto, requer o conhecimento dessas interseções/não-interseções entre os diferentes quadros fonêmicos, o que permitirá que o bom permeie as possíveis angústias (tanto do aprendiz quanto do professor) em relação ao ritmo com que o aprendiz responde aos estímulos. Num nível mais aprofundado, o conhecimento dos mecanismos acústico-articulatórios envolvidos na realização fonética de cada segmento possibilitará uma desenvoltura ainda maior do professor ao desempenhar sua função, otimizando o tempo de aprendizado.

Assumindo-se que a realização da consoante aproximante lateral palatal ɥ oferece considerável dificuldade articulatória aos aprendizes do português brasileiro cuja L1 não conte com esse segmento, procura-se esboçar, a seguir, tanto o processo de

aquisição dessa consoante quanto sua caracterização acústico-articulatória, dialogando, ainda que ligeiramente, com as características das outras consoantes que integram o grupo em que ela se insere: as consoantes líquidas. De certa forma como uma tentativa de exemplificação desse processo, serão apresentadas, no último momento, algumas estratégias utilizadas por quatro aprendizes anglofalantes do português brasileiro em seu percurso de aquisição dessa consoante.

O percurso de aquisição das consoantes líquidas

O processo de aquisição fonológica de um sistema linguístico evidencia níveis distintos de dificuldade, conforme a complexidade articulatória dos segmentos seja menor ou maior. Embora o processo de aquisição fonológica de uma L2 não seja equivalente, em todos os aspectos, ao de aquisição da L1 (cf, *inter alia*, HERNANDORENA, 1990, e DUTRA, 2008), alguns aspectos verificados na aquisição da L1 são aplicáveis à aquisição da L2.

Nos casos em que não houver interseção entre os quadros fonêmicos da L2 e da L1, o aprendiz da L2, como já sugerido, buscará mecanismos de base articulatória que permitam a realização do(s) novo(s) fonema(s) que lhe é(são) estranho(s), de forma a atender à necessidade comunicativa. O referencial primeiro a ser adotado será a própria L1 do aprendiz: ele buscará realizar o novo fonema apoiando-o em um fonema de sua L1 que apresente similaridades acústico-articulatórias com o fonema da L2, como, por exemplo, a proximidade do ponto de articulação. De certa forma, esse procedimento parece ser o mesmo adotado pelas crianças em fase de aquisição de sua L1.

Uma classe sonora de complexa aquisição é a das consoantes líquidas, que incluem, no português, a consoante aproximante lateral alveolar ɹ ɹ , a consoante aproximante lateral palatal ɹ ɹ e o *tap* alveolar ɹ ɹ . Como reportam Pagan & Wertzner (2007, p. 106), essas consoantes são adquiridas tardiamente pelas crianças, sendo consoantes que normalmente são bastante afetadas por distúrbios fonológicos. Durante o período de aquisição, elas tendem a ser confundidas com a semivogal ɹ ɹ , no inglês, e com a semivogal ɹ ɹ , no português. Os adultos utilizam algumas características acústicas para distinguir esses sons (como, por exemplo, o valor duracional do segmento), e uma hipótese para a confusão verificada na sua identificação seria as crianças ainda não conseguirem reconhecer essas pistas. Segundo Wertzner *et al.* (2007, p. 347-8), estudos desenvolvidos com crianças sem distúrbios fonológicos evidenciam

que elas assemelham o aspecto temporal de sua fala aos valores próximos verificados na fala dos adultos apenas por volta dos oito anos de idade e, no caso dos padrões de frequência sonora, essa estabilização é ainda mais tardia. Não possuindo ainda o controle neuromuscular necessário e suficiente para a realização fonética desses segmentos, a criança adota, então, estratégias de aproximação sonora, identificáveis como substituições e/ou distorções (KENT, 1999; GREEN *et al.*, 2002, *apud* WERTZNER *et al.*, 2007, p. 340-1). Segundo Green *et al.* (2002) e Castro & Wertzner (2006, *apud* WERTZNER *et al.*, 2007, p. 348), é preciso distinguir as implicações, durante a produção da fala, da ausência de omissões, das distorções e das substituições. A não-omissão de um determinado segmento (mesmo que realizado de forma inadequada) implica que ele já está internalizado no sistema fonológico, sendo o falante, no entanto, ainda incapaz de realizá-lo de forma apropriada. Essa realização inapropriada, caracterizando, portanto, uma distorção, será indício da dificuldade específica de produção. Por sua vez, as substituições sugeririam que, uma vez que a realização ideal do segmento não é atingida, o falante apresentaria um sistema fonológico alterado, promovendo a substituição desse segmento alvo por outro presente em seu inventário fonético, cuja realização se mostra mais acessível.

Esse tipo de comportamento visa a atender à necessidade de efetivar a comunicação oral. A comunicação se processa; no entanto, isso não significa que o falante não atinja a percepção de que sua realização fonética não tenha sido a mais apropriada. Essa capacidade de percepção está relacionada à estimulabilidade, entendida clinicamente como “a habilidade que o sujeito possui em modificar imediatamente os erros na produção de fala quando apresentado um modelo articulatorio desse som” (WERTZNER *et al.*, 2007, p. 340). Embora esse procedimento seja adotado em situações clínicas de distúrbios fonológicos específicos, os estímulos sonoros são também vivenciados paulatinamente durante as próprias interações comunicativas em que o falante se envolve, tanto o falante de L1 quanto o aprendiz de L2.

Wertzner *et al.* (2007, p. 347) identificaram, ao analisarem dois gêmeos de 11 anos e 6 meses de idade, ambos tendo obtido diagnóstico de transtorno fonológico, que a consoante líquida ɹ apresentou o índice mais elevado de produção correta, enquanto que a consoante ʃ foi produzida corretamente quando acompanhada das vogais e e a , sendo substituída por ʃ quando acompanhando a vogal a . A conclusão a que as autoras chegaram foi a de que essa substituição se deu por haver uma

proximidade entre os gestos articulatórios de [ɲ] e de [ɳ] : haveria uma economia, por parte do falante, em decorrência do estreitamento vertical da cavidade oral, o que facilitaria a transformação do som palatal em palatalizado (cf., mais à frente, a seção em que se discute o percurso da vocalização de [ɲ] [ɳ] e, especialmente, o processo de palatalização de [ɲ] [ɳ]). As autoras ainda sugerem, baseando-se em outro estudo (CASTRO, 2004, *apud op. cit.*), que parece haver uma facilitação da realização da consoante [ɲ] [ɳ] caso ela seja seguida por vogais arredondadas ([ɔ], [o], [u]), em decorrência do gesto articulatório de arredondamento dos lábios. Em seus próprios dados, a realização correta de [ɲ] [ɳ] se deu apenas quando o segmento foi seguido da vogal [ɔ] (cf., mais à frente, a discussão sobre a caracterização acústico-articulatória de [ɲ] [ɳ]).

A análise de dados relacionados a distúrbios fonológicos permite uma melhor percepção de como se dá a aquisição dos segmentos em situações consideradas normais. Pelo exposto acima, é possível elencar, como variante de [ɲ] [ɳ], no português brasileiro, o alofone palatalizado [ɲʲ] [ɳʲ], que não é restrito a casos de distúrbios fonológicos. Verifica-se também que o uso de alguns alofones comuns durante a fase de aquisição mantém-se na fase adulta em algumas variedades dialetais, como [ɲʲ] [ɳʲ], no dialeto caipira ([ɲʲ] [ɳʲ], para ‘palha’), e [ɲʲ] [ɳʲ], em alguns dialetos nordestinos ([ɲʲ] [ɳʲ], para ‘pastilha’).

A parte final deste trabalho é dedicada à análise da forma como alguns anglofalantes aprendizes do português brasileiro pronunciaram a consoante [ɲ] [ɳ]. Uma vez que esse segmento não integra o quadro fonêmico do inglês, os aprendizes se valeram de estratégias que facilitariam essa aquisição, permitindo a comunicação efetiva. E, como se verá, essas estratégias se assemelham às utilizadas pelos próprios falantes brasileiros.

Caracterização acústico-articulatória de [ɲ] [ɳ]

Tradicionalmente, os sons laterais são caracterizados como aqueles em cuja produção ocorre uma oclusão em algum ponto ao longo da linha médio-sagital do trato vocal, e a corrente de ar é liberada em torno de um ou de ambos os lados dessa oclusão. Ladefoged & Maddieson (1996, p. 182), no entanto, preveem a possibilidade de que um pouco do ar envolvido nessa produção escape também pela parte central, mas não necessariamente. Assim, a produção desses sons envolveria uma contração da língua de

forma a estreitar seu perfil de lado a lado de forma tal que um volume maior de ar flua por uma ou pelas duas laterais da língua do que pelo seu centro.

Como esses autores indicam (*op. cit.*, p. 183), a maioria dos segmentos laterais nas línguas naturais é produzida com uma oclusão na região dental/alveolar, com a oclusão limitando-se a poucos milímetros na borda alveolar, na área atrás dos dentes incisivos, com a possibilidade de extensão até os pré-molares. Para a articulação de uma consoante lateral palatal, ocorre um contato entre o dorso da língua e o palato duro. A área de extensão desse contato pode variar entre um e outro idioma: enquanto no italiano a oclusão seria feita aproximadamente a dois terços do comprimento do palato duro (BLADON & CARBONARO, 1978, *apud op. cit.*, p. 189), no espanhol europeu essa área mostra-se bem mais estendida (NAVARRO TOMÁS, 1968, *apud op. cit.*, p. 189). É também possível que o ápice da língua estabeleça contato com os dentes ou não, como sugerem os dados de raios-X do espanhol em Straka (1965) e Quilis (1963) (ambos *apud op. cit.*, p. 189).

Lindbloom & Sundberg (1996) indicam haver uma relação ampla entre a articulação e o comportamento acústico das consoantes. Os autores, ao proporem um modelo articulatorio, consideraram a possibilidade de essa relação ser caracterizada a partir de cinco parâmetros, evidenciando a influência das características do trato vocal sobre os formantes, na sequência necessária à articulação do segmento. Assim, considerando-se o primeiro parâmetro como sendo a abertura da mandíbula, ocorre um grande crescimento no valor de F1, o mesmo ocorrendo com F2 caso a língua esteja retraída em direção ao palato mole. O crescimento de F3 pode se dar de forma abrupta se a mandíbula estiver moderadamente aberta e a língua voltada para a região do palato. O segundo parâmetro – o movimento da língua – prevê que, caso ela se movimente da região anterior para a posterior, F1 sofrerá um aumento, geralmente em torno de 200 Hz. Ao se deslocar nessa direção, a língua, em um determinado momento, ocupa uma posição neutra, o que produz uma grande queda no valor de F2. O terceiro parâmetro diz respeito ao aumento da constrição do trato vocal: embora os valores de F2 sofram uma queda considerável com o aumento da constrição, a influência sobre F1 é muito pouca. Considerando-se o arredondamento labial, na análise do quarto parâmetro, percebe-se que essa conformação é responsável pelo abaixamento geral de todos os formantes, especialmente F2 e F3. Finalmente, o quinto parâmetro, que contempla a

altura da laringe, prevê que, quando ocorre o seu abaixamento, o trato vocal se alonga, verificando-se a tendência de abaixamento de todos os formantes.

Analisando a conformação do trato vocal necessária à articulação das consoantes laterais, Ladefoged & Maddieson (*op. cit.*, p. 193) indicam que, acusticamente, as aproximantes laterais canônicas apresentam ressonâncias formânticas muito bem definidas. É possível perceber uma sintonia entre os dados que apresentam e os dados gerais apresentados por Lindbloom & Sundberg (*op. cit.*) para as consoantes: indicam que o primeiro formante é tipicamente baixo em frequência (abaixo de 400 Hz para falantes masculinos), e o segundo formante pode apresentar um centro e frequência em uma gama relativamente ampla, de acordo com o ponto de oclusão e o perfil da língua. Quanto ao terceiro formante, ele apresenta uma amplitude relativamente forte e alta frequência, sendo possível haver vários formantes muito próximos uns aos outros acima da frequência desse terceiro formante. Nos casos em que a consoante lateral é adjacente a vogais, pode-se observar uma mudança brusca na localização dos formantes, tanto quando ocorre a oclusão para a lateral quanto quando ocorre a sua liberação, especialmente em articulações apicais. No caso das laterais laminais e dorsais, é possível que as transições sejam mais lentas, tanto da vogal que as anteceda quanto para a que as suceda.

O uso das técnicas de ressonância magnética e da palatografia deixam perceber com bastante clareza os pontos de articulação envolvidos na realização dos fonemas ɹ ɹ e ɹ ɹ . Narayanan *et al.* (1999, p. 1995), em seu estudo sobre as consoantes líquidas do Tamil, evidenciam um contato apical para ɹ , caracterizado por uma oclusão medial da ponta da língua com os dentes incisivos centrais e com a região imediatamente posterior a eles (fig. 1a), tendendo para a região dental, corroborado palatograficamente pela ausência de contato entre a língua e a região palatal (fig. 1b). Os autores indicam (*op. cit.*, p. 2005) que as características articulatorias e acústicas da consoante lateral dental ɹ do Tamil e as do ɹ do inglês americano são muito semelhantes.

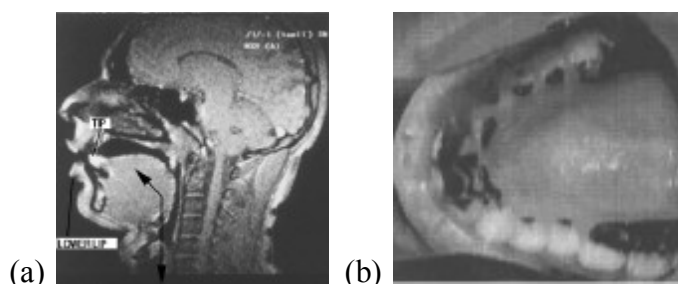


Fig. 1 (a) Imagem de ressonância magnética médio-sagital para [ɹ]; (b) contato línguo-palatal para [ɹ] (NARAYANAN *et al.*, 1999, p. 1995).

Os dados de Reis & Espesser (2006, p. 195-6) para o português brasileiro, além de estarem em sintonia com a identificação palatográfica estabelecida por Narayanan *et al.* (*op. cit.*) para [ɹ], apresentam, ainda, a configuração eletropalatográfica para [ɹ], conforme se pode perceber pelas figuras 2a e 2b. No primeiro caso, verifica-se um contato transversal na região alveolar e um reduzido contato longitudinal lateral na região pós-alveolar; no segundo, ocorre um contato transversal nas zonas alveolar e pós-alveolar. Como ressaltam os autores, não há uma extensão do contato da língua por toda essa zona de articulação, mas há um contato (bastante irregular) no eixo longitudinal lateral. Assim, diferentemente do que ocorre durante a realização de [ɹ], em que a zona de contato é reduzida, permitindo que a onda sonora passe pelas bordas da língua, dorsalmente, em [ɹ] a passagem disponível para a onda sonora é bastante reduzida, restringindo-se à zona velar.

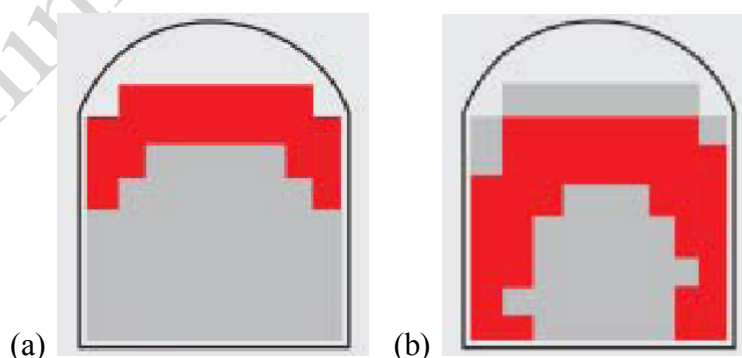


Fig. 2 (a) Eletropalatograma para [ɹ], na palavra 'salada'; (b) eletropalatograma para [ɹ], na palavra 'mulher' (REIS & ESPESSER, 2006).

No caso específico do português brasileiro, Silva (1996) observou existir uma diferenciação acústica entre as consoantes líquidas [ɹ], [ɹ̃] e [ɹ̃̃] tanto

qualitativa quanto quantitativamente. No entanto, os valores de F1, F2 e F3 mostraram-se muito próximos, especialmente os de F1, o que sugere que essas consoantes tendem a se aproximar. Considerando a realização desses mesmos três fonemas, Wertzner (2000, *apud* PAGAN & WERTZNER, 2007, p. 107) reporta que, quanto à frequência sonora, as médias e os desvios-padrão para [ɹ] e [ʁ] foram semelhantes considerando-se F1, embora menores para [ɹ]. Quanto a F2, não se verificaram grandes diferenças no desvio-padrão, embora as médias para [ɹ] e [ʁ], semelhantes entre si, tenham se mostrado maiores do que para [r]. Nesse estudo, as médias de F3 foram as responsáveis pela diferenciação acentuada entre os fonemas: o valor mais alto foi obtido para [ɹ], seguida de [ʁ]; o valor mais baixo foi o da consoante [r]. Pagan & Wertzner (2007, p. 111) atribuem, assim, a F3, da mesma forma que Silva (1996), a diferenciação entre as consoantes líquidas [l] [ɫ], [ɹ] [ʁ] e [r] [ʀ], o que corroboraria os resultados obtidos em estudos realizados para a língua inglesa (DALSTON, 1975; CHANEY, 1988; FOWLER, 1996; LINDBLOOM & SUNDBERG, 1996, *apud op. cit.*).

As médias de F2 e de F3 serem maiores para [ɹ] [ʁ] do que para [r] [ʀ] é previsível segundo o modelo de Lindbloom & Sundberg (1996), que, como já apresentado, no tocante à abertura da mandíbula, indica ocorrer um grande crescimento no valor de F2 para as consoantes que são produzidas com a língua retraída em direção ao palato mole; o crescimento de F3 é previsto caso a mandíbula esteja moderadamente aberta e a língua voltada para a região do palato. Assim, como [ɹ] [ʁ] é uma consoante palatal, suas médias de F2 e F3 devem ser maiores que as verificadas para [r] [ʀ], cujo ponto de articulação é alveolar. A título de exemplificação, as figuras 3 e 4 apresentam a configuração espectrográfica que permite essa diferenciação. No primeiro caso, as consoantes laterais foram posicionadas entre vogais anteriores médias-baixas, que, por serem anteriores e médias-baixas, apresentam F1 e F2 distanciados entre si. No segundo caso, o posicionamento se dá entre vogais centrais-baixas, apresentando F1 e F2 mais próximos entre si. Contrastando uma figura com outra, é interessante observar que o posicionamento de F2 em [ɹ] [ʁ] não depende da configuração formântica das vogais vizinhas, localizado em frequências mais elevadas (comparativamente ao F2 de [e]), mesmo quando o F2 das vogais é localizado em frequências mais baixas, como no logátomo “alha”.

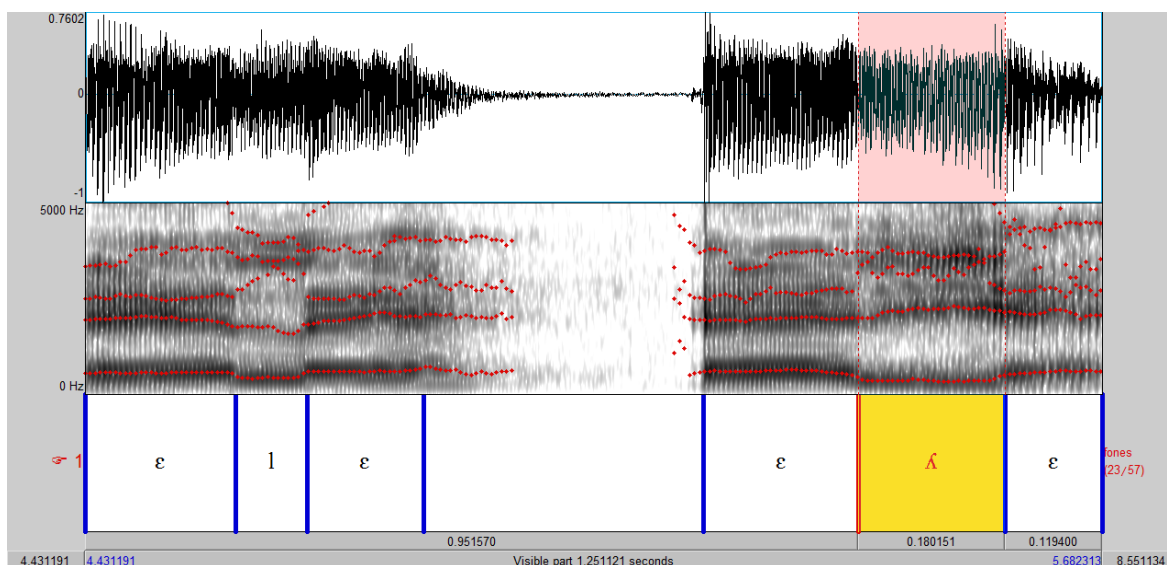


Fig. 3 Oscilograma e espectrograma representando a realização dos logátomos “ele” e “elhe” (com vogais anteriores médias-baixas), pronunciados por um informante brasileiro nascido no Estado do Espírito Santo. Valores médios dos três primeiros formantes para “ele”: F1, 639 Hz; F2, 1117 Hz; F3, 3193 Hz; para “elhe”: F1, 389 Hz; F2, 2091 Hz; F3, 3146 Hz.

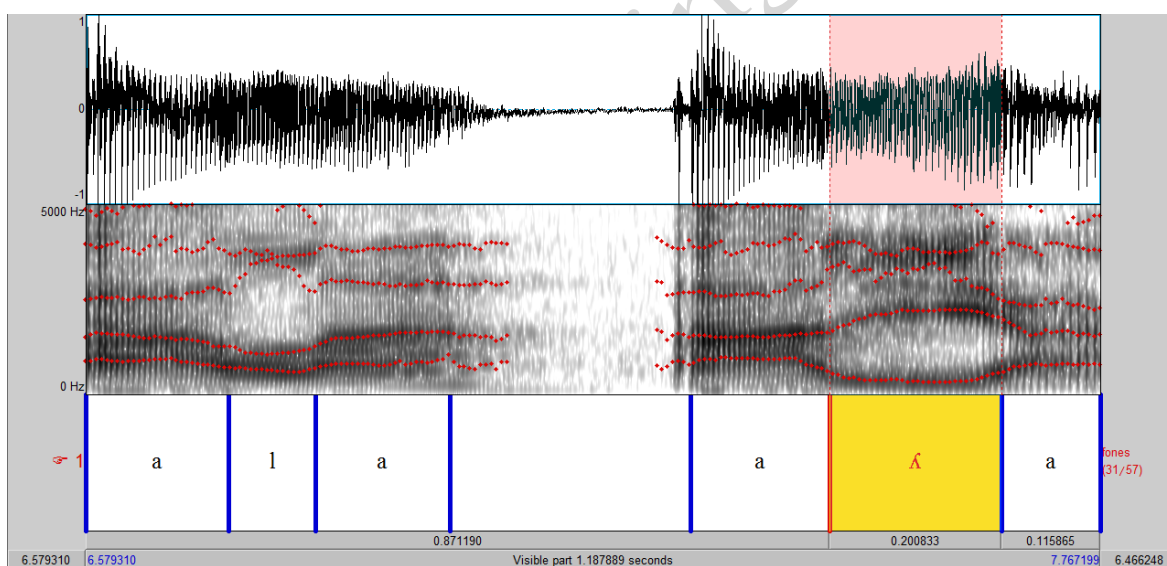


Fig. 4 Oscilograma e espectrograma representando a realização da palavra ‘ala’ e do logátomo “alha”, pronunciados por um informante brasileiro nascido no Estado do Espírito Santo. Valores médios dos três primeiros formantes para “ala”: F1, 639 Hz; F2, 1117 Hz; F3, 3193 Hz; para “alha”: F1, 389 Hz; F2, 2091Hz; F3, 3146 Hz.

É interessante lembrar que, como já exposto anteriormente, a realização fonética da consoante aproximante lateral palatal, no português brasileiro, nem sempre ocorre como ɰ . Verificam-se também os alofones D' e ɰ , o primeiro como indicação da palatalização da consoante lateral alveolar D . Essa palatalização indica a realização de um segmento próximo à vogal e acompanhando a consoante. Por ser

uma vogal anterior alta, realizada, portanto, em posição próxima à região alveopalatal, é previsto que, comparativamente a todas as demais vogais, ocorra o maior distanciamento possível entre F1 e F2. Esse posicionamento de F2 em frequências mais elevadas se harmoniza com os valores de F2 previstos para . Observe-se que, mesmo em realizações dessa consoante que, em princípio, seriam plenamente palatais (e não “palatalizadas”), como na pronúncia do logátomo “elhe”, representada na figura 4, é possível perceber uma manifestação de um segmento que lembra a vogal (representado pelo estriamento mais escuro no terceiro terço da área delimitada para , entre F2 e F3, diferentemente do que se verifica nos seus dois primeiros terços).

O percurso da vocalização de ʎ ʎ

As laterais, agrupadas aos róticos, formam um grupo de consoantes conhecidas como líquidas, compartilhando determinadas semelhanças tanto fonéticas quanto fonológicas. Nesse grupo, o tepe alveolar ʎ ʎ e a consoante aproximante lateral ʎ ʎ são os segmentos que ocorrem predominantemente como segundo elemento nos encontros consonantais.

As consoantes líquidas podem ocupar, no português brasileiro, a posição de coda silábica. No caso do tepe alveolar ʎ ʎ seu uso, nessa posição, encontra-se restrito a determinadas áreas do sul do país, especialmente regiões interioranas e em contato mais direto com os países de fala hispânica (CALLOU & LEITE, 2000; SOUZA, 2010). Essa delimitação diatópica parece refletir a tendência, verificada na maior parte do território brasileiro, de mudança do modo vibrante de produção do /R/ em coda silábica para o modo fricativo. Segundo Callou & Leite (*op. cit.*, p. 78), essa mudança se sustentaria em um caráter consonântico muito bem definido e absoluto, típico das consoantes fricativas, o que permitiria um contraste fônico intenso com os sons vocálicos adjacentes nas sílabas. O tepe alveolar, por ser uma consoante líquida, apresenta grande semelhança em relação às vogais, e o fato de existir a tendência no sistema linguístico do português brasileiro de ele ceder lugar a uma realização fricativa (como , por exemplo), em coda silábica, refletiria a necessidade de marcação da posição fonológica com uma realização plenamente consonantal. Da mesma forma que para o tepe alveolar, a realização da consoante aproximante lateral ʎ ʎ em sua variante velarizada , também está restrita ao sul do Brasil, especificamente ao Estado do Rio Grande do Sul. Nas demais regiões, o comportamento normal dessa consoante, em coda silábica, é

sofrer o processo de vocalização, verificando-se, portanto, o alofone (SOUZA, 2010, p. 47)ẽ

O que se observa no português brasileiro, portanto, é a tendência a que, em coda silábica, a consoante líquida tepe alveolar õ ceda espaço a uma realização fricativa, reforçando-se seu caráter consonantal em detrimento de seu caráter vocálico; e a consoante líquida lateral alveolar ceda espaço a uma realização vocalizada, evidenciando-se, portanto, sua natureza vocálica. Trata-se, assim, de duas tendências em direções opostas para as realizações das consoantes líquidas.

a) A natureza vocálica das laterais

No caso das consoantes laterais ʎ ʎ e ʎ ʎ, é interessante perceber não apenas o que permite que / ʎ se vocalize em coda silábica, mas como é possível que ʎ ʎ também se vocalize, embora constitua ataque de sílaba. Em Albano (2005), a autora analisa, para o português brasileiro, pistas fonotáticas para a classe das líquidas, assumindo como referencial o grau 3 da escala de abrimento de Câmara Jr. (1969, *apud op. cit.*, p. 46). Essa escala, precursora das atuais escalas de sonoridade, localiza as consoantes líquidas entre as nasais e as semivogais. Os dados analisados pela autora revelam que a consoante lateral alveolar seria a líquida com maior afinidade com as vogais precedentes ʎ ʎ e / ʎ, e com ʎ ʎ como vogal seguinte. Apoiando-se nos dados de Silva (1996), a autora analisa a preferência por essas vogais precedentes como decorrente não apenas da retração da língua (com a exceção de ʎ ʎ), mas também do grau de abertura médio. Silva (1996) já havia demonstrado que os padrões formânticos de ʎ ʎ se aproximam dos de , uma vogal média que apresenta uma abertura menor. Ocorreria, assim, uma antecipação parcial da consoante líquida pela vogal, visando o gesto radical, sem deixar de ser coerente com o gesto coronal (ALBANO, 2005, p. 59).

Observe-se que esses dados, de certa forma, podem ser assumidos também para a variedade americana do inglês. Oxley *et al.* (2007, p. 525-6) indicam que /l/ é particularmente vulnerável a condicionamentos articulatórios, especialmente se o ápice da língua não toca a borda alveolar, realizando-se, então, uma vogal. Os autores indicam como condicionadores da vocalização o fato de ʎ ʎ seguir uma vogal posterior ou compor um encontro consonantal em coda silábica ('golf'), e acrescentam que o gesto dorsal para é praticamente idêntico ao verificado na vogal .

Albano (2005, p. 53-4) considera, acompanhando Sproat & Fujimura (1993, *apud op. cit.*), que, em sua constituição, as consoantes líquidas apresentam uma certa fragilidade na coordenação entre o gesto vocálico e o consonantal, fragilidade essa que seria responsável por sua variação alofônica. A afinidade com as vogais precedentes ĩ ĩ e ĩ ĩ , como reportado acima, constituiria um mecanismo “de segurança contra os efeitos destrutivos dessa fragilidade”: é de esperar que a vogal precedente antecipe os gestos da consoante líquida, em que se verifica “a morosidade da raiz e do dorso da língua”. Da mesma forma, a maior afinidade com a vogal ĩ ĩ , seguindo-a, se estabeleceria com base na agilidade do ápice da língua, necessária à gesticulação dessa consoante (considerada em sua forma prototípica). Assim, nas palavras da autora, ĩ ĩ seria a “líquida fonotaticamente exemplar” (*op. cit.*, p. 63), o que permitiria às crianças em fase de aquisição da língua substituírem-na inicialmente por semivogais e utilizarem-na como ponto de apoio para a aquisição do /r/ e mesmo do /R/.

A natureza vocálica das consoantes laterais é também perceptível em sua caracterização acústica. Como reportado na seção referente à caracterização acústico-articulatória de [], as ressonâncias formânticas das aproximantes laterais canônicas mostram-se muito bem definidas (LADEFOGED & MADDIESON, 1996, p. 193), à semelhança do que ocorre normalmente com as vogais. Isso, no entanto, considerando-se seu posicionamento em ataque silábico, como sugere Andrade (2009, p. 543-4): em condições ideais, essas consoantes se caracterizam por uma região semelhante a uma vogal (verificando-se uma estrutura formântica muito clara) e por uma região dinâmica semelhante a uma consoante. Na figura 4, por exemplo, a representação espectrográfica do segmento confunde-se facilmente com as vogais vizinhas, em especial na região de F1 e F2 da que a precede. A região dinâmica sugerida pela autora é perceptível de forma nítida na parte final do segmento, especialmente com a liberação do contato entre o ápice da língua e a região alveolar. Embora não de forma tão característica como ocorre na explosão de uma consoante oclusiva (em que se verifica uma nítida barra de explosão, no espectrograma), deve-se considerar que também ocorre a liberação de um contato (que caracteriza, portanto, uma oclusão, embora parcial) ao final da realização da consoante lateral alveolar (o mesmo ocorre também, por exemplo, com a consoante nasal alveolar). Como a autora ainda sugere, é possível que, dependendo das circunstâncias, uma dessas duas características possa não se fazer visível.

Entender uma consoante como dotada de características vocálicas implica reconhecê-la em uma categoria intermediária: as semivogais. Espy-Wilson (1992) analisa, no inglês americano, a caracterização acústica dos segmentos u que considera como semivogais. Essa inserção das consoantes líquidas no grupo das semivogais deve-se às características, quer consonantais, quer vocálicas, que esses segmentos apresentam. Da mesma forma que as vogais, a produção oral das semivogais se dá sem um fechamento total do trato vocal e, também, sem nenhum ruído fricativo; o vozeamento espontâneo também não é impedido pelo nível de constrição necessário à sua produção. Um outro ponto destacado é a verificação de menores mudanças espectrais, comparativamente ao que se verifica para as outras consoantes, em decorrência da taxa mais baixa de mudança do tamanho da constrição nas semivogais do que nas demais consoantes. Como todos os quatro segmentos apresentam essas características, a autora considera evidente sua natureza vocálica.

No entanto, esses segmentos apresentam, também, características consonantais. A indicação (*op. cit.*, p. 737) é a de que, da mesma forma que as consoantes, o posicionamento das semivogais se dá normalmente nas margens silábicas, não constituindo, assim, um pico de sonoridade. Também, é comum que um ou mais formantes das semivogais apresente uma amplitude menor do que a verificada durante as vogais. Nos dados apresentados para o inglês americano, para /w/, F3 e os demais formantes mais elevados são mais fracos; para /j/, F3 e os formantes mais elevados são consideravelmente fortes, mas F2 não é; para /l/, verificou-se menor energia nas altas frequências, entre F3 e F4; para /r/, o enfraquecimento se deu em F3 e nos formantes superiores. Nos exemplos apresentados para o português brasileiro, nas figuras 3 e 4, essas características podem ser observadas na conformação espectrográfica da consoante .

b) A vocalização de ɨ ɨ em coda e em ataque silábico

O processo de vocalização de ɨ ɨ em coda silábica parece ser decorrência direta da possibilidade de realização da articulação velar secundariamente atribuída a esse segmento. Essa velarização permite uma transição mais harmoniosa para a realização do segmento como semivogal , principalmente por conta da posição retraída do dorso da língua, no nível articulatório, e da sua conformação formântica.

No caso do português europeu, Andrade (2009, p. 543) identifica um consenso entre os pesquisadores no sentido de, nessa variedade dialetal, haver duas manifestações distintas para $\text{ɪ} \text{ } \text{ɪ}$, uma delas associada a um alofone não-velarizado, tradicionalmente conhecido como “claro” (), e que ocorre em ataque silábico; e outra, associada a um alofone velarizado, conhecido como “escuro”¹ (no inglês, “dark”) (), em posição de coda. A autora, no entanto, reporta a possibilidade de ocorrer, em alguns falantes, a velarização da consoante lateral também em ataque silábico, segundo a qualidade da vogal precedente. De uma forma ou de outra, o fenômeno seria de ordem gradiente, atingindo o seu grau máximo em posição de coda silábica. Posição semelhante já havia sido assumida por Recanses & Espinosa (2005, p. 2), baseados em estudos eletroplatógráficos envolvendo diferentes línguas. Para o , os valores de Qp (“quociente de contato dorsopalatal”) e de F2 mostraram-se mais baixos no catalão de Maiorca e no inglês americano do que no catalão oriental. Também no inglês britânico pode haver diferenciação dialetal baseada no grau de velarização: $\text{ɪ} \text{ } \text{ɪ}$ parece ser mais velarizado na região de Leeds do que na de Newcastle. Por outro lado, /l/ não-velarizado no catalão valenciano parece ser mais “claro” do que no alemão, e tão “claro” quanto no espanhol, no italiano e no francês.

Essas duas variantes, nos respectivos ambientes fonológicos, continuam se mostrando plenamente produtivas no território português, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde a realização velar está restrita, como já reportado, ao Estado do Rio Grande do Sul. Parece haver uma tendência, portanto, ao seu desaparecimento no território brasileiro, cedendo lugar à variante vocalizada. Embora essa tendência linguística não pareça, em princípio, estar associada a algum aspecto de prestígio, no caso brasileiro, é interessante observar, a título de curiosidade, que em outras sociedades pode se manifestar alguma força coerciva nesse sentido. Selmer (1933, p. 220) indica que, tanto no inglês americano quanto no britânico, a realização recomendada por “elocucionistas de prestígio” para $\text{ɪ} \text{ } \text{ɪ}$ seria a variante , em todos os casos, porque, segundo a opinião deles, a variante velarizada, frequentemente ouvida

¹ Essa denominação para a velarização de /l/ relaciona-se a uma acepção comum para o que se conhece como “simbolismo fonético”: psicologicamente, o que é produzido na parte de trás tende a apresentar uma conotação negativa, em oposição ao que se produz na parte da frente, positiva. Essas noções de “negativo” e “positivo” são associadas ao desconhecido e ao conhecido, ao que se projeta para trás e ao que se projeta para frente, ao escuro e ao claro (cf. TODOROV & FÓNAGY, 1977). Assim, como a velarização de um segmento se dá na parte posterior do trato vocal (“a mais escura”), convencionou-se denominar o segmento de “dark-l”, ou “l-escuro”.

no inglês, seria considerada vulgar. Esse juízo de valor talvez já não mais se aplique socialmente nas sociedades de língua inglesa americana e britânica. Em sentido inverso, o mesmo autor (*op. cit.*, p. 222) caracteriza a influência prestigiosa da vocalização de /l/ no francês, prestígio reconhecido inclusive por via ortográfica: na combinação “als”, deve ocorrer a vocalização (como em ‘generals’ → ‘généraux’).

A vocalização de ʎ ʎ em coda silábica, portanto, parece se colocar como um fenômeno fonético consideravelmente comum e não percebido como despresticioso socialmente. O mesmo não ocorre, no entanto, em relação à possibilidade de vocalização de ʎ ʎ em ataque de sílaba, pelo menos em território brasileiro, onde, embora relativamente comum, é considerado como um estigma social.

Os fatores articulatórios condicionantes da vocalização de ʎ ʎ em coda, produzindo-se a vogal , diferem amplamente dos que condicionam o fenômeno em posição de ataque silábico. Enquanto, no primeiro caso, como sugere a visão ainda impressionista de Selmer (1933, p. 220-1), a parte posterior da língua, “curvada como uma colher”, seria a principal responsável pela velarização desse segmento (e, sequencialmente, de sua vocalização), no segundo deve-se considerar o processo de palatalização do som, apresentando como resultado final, a partir de suas várias fases, a semivogal (ou vogal *i*, como apresenta o autor)². Como será discutido a seguir, esse processo deve ser analisado em estreita interface com a realização da consoante lateral palatal ʎ ʎ.

c) O processo de palatalização de ʎ ʎ

No português brasileiro, é possível que a consoante lateral palatal ʎ ʎ seja realizada foneticamente como , , D' e como . A primeira dessas realizações corresponderia ao que talvez possa ser considerada uma realização palatal “plena”, diferentemente do que ocorre na terceira, em que a percepção auditiva de uma consoante lateral palatal se dá pela produção efetiva de uma consoante lateral alveolar com extensão do movimento articulatório em direção à região palatal, constituindo o que se conhece como articulação secundária. Na segunda realização perde-se

² Observe-se, no entanto, que a possibilidade de velarização de ʎ ʎ em ataque silábico (que poderia conduzir, sequencialmente, à realização da vogal) ocorre no inglês americano (OXLEY *et al.*, 2007) e também no português europeu (ANDRADE, 1999).

totalmente a natureza palatal do segmento e, na quarta, ocorre a perda de praticamente toda a caracterização consonantal, o segmento se realizando, então, como semivogal.

De acordo com o *Handbook of the International Phonetic Association* (p. 17), uma articulação secundária deve ser entendida como um estreitamento do trato vocal menor do que o verificado para o estreitamento principal da consoante sendo produzida. A denominação “palatalização”, por exemplo, explicita o local em que se dá esse estreitamento. De certa forma, uma articulação secundária seria a superposição da articulação de um segmento semelhante a uma vogal fechada a uma consoante. Dessa forma, na palatalização, a superposição seria da vogal i , e a representação seria, por exemplo, $ɲ$ ou $ɲ̥$. Chama-se a atenção para a impressão de que o diacrítico sobrescrito após a consoante poderia sugerir uma sequência de eventos; no entanto, essa notação significa que a articulação secundária é simultânea à articulação da consoante.

Zsiga (2002, p. 71) indica que o termo “palatalização” tem sido utilizado em dois sentidos diferentes, tanto para indicar a adição de uma articulação palatal secundária (como na série de consoantes palatalizadas russas, $ɲ$ vs. $ɲ̥$, vs.

$ɲ̥$), quanto para indicar um movimento do ponto primário de articulação em direção à região palatal (i vs. $i̟$, $i̟$ vs. $i̟̟$), e cita, como exemplos de palatalização lexical do segundo tipo, no inglês, palavras em que sufixos com $i̟̟$ inicial ocorrem, como nas alternâncias ‘press/pressure’ ou ‘fuse/fusion’.

Em princípio, as consoantes laterais aproximantes estariam predispostas a processos assimilativos, entre os quais, a palatalização (como também a velarização e o arredondamento), como indica Moosmuller (2010, p. 402-3), em seu trabalho sobre o dialeto vienense. Ao analisar dados tanto em pacientes escoceses glossectomizados quanto em grupos de referência (não-submetidos à glossectomia), Lunn *et al.* (1998), por sua vez, perceberam uma consistência com a expectativa de que a realização de $i̟̟$ pré-vocálico tendesse a ocorrer com palatalização; em posição pós-vocálica, a tendência se mostrou no sentido da velarização.

A percepção das realizações $i̟̟$ e $ɲ̥$ como distintas foneticamente uma da outra apresenta, em princípio, dificuldades, devido à sutileza sonora causada pela movimentação articulatória. Espy-Wilson (1992, p. 747) indica que, acusticamente, as frequências dos três primeiros formantes serão responsáveis pela diferenciação entre as semivogais (lembrando que, nesse trabalho, consideram-se $i̟̟$ e $i̟̟̟$ como semivogais): F1 distingue os glides $i̟̟$ e $i̟̟̟$ das líquidas $i̟̟̟$ e $i̟̟̟̟$; F2 distingue

ĩ ĩ de ĩ ĩ e de ĩ ĩ; F3 distingue as líquidas ĩ ĩ e ĩ ĩ. Kochetov (2002, p. 59) reporta que estudos acústicos anteriores de consoantes “plenas” e palatalizadas no russo indicaram que as consoantes palatalizadas são caracterizadas por F2 elevado, havendo um abaixamento durante a transição CV e uma elevação durante a transição VC. Zsiga (2000, p. 85), por sua vez, observa que F3 e F4 elevados são indicativos do glide palatal.

A manifestação da variante D' no lugar de D , no caso do português brasileiro, parece sugerir alguma dificuldade encontrada pelos falantes para a realização dos gestos articulatórios complexos necessários à consoante palatal “plena”. Numa escala de complexidade, seria como chegar a D' por meio de etapas articulatórias sucessivas: inicialmente, seria realizada a consoante lateral alveolar D seguida da vogal anterior alta i (forma “plena”), produzindo a sílaba Di ; a vogal i se enfraqueceria, adquirindo características de semivogal, o que se prestaria a uma caracterização semelhante à de uma palatalização (D'); finalmente, a palatalização deixaria de se apresentar como articulação secundária à realização da consoante D , e, dominados todos os gestos articulatórios, poderia ser realizada, de forma “plena”, a consoante lateral palatal D' .

É interessante, ainda, observar que a realização de $ĩ ĩ$ por meio do glide (ou seja, produzindo-se a vocalização de $ĩ ĩ$) se dá por um processo semelhante ao verificado para a vocalização de $ĩ ĩ$ em coda silábica (que gera o glide $ĩ$). Como demonstrado anteriormente, a vocalização de $ĩ ĩ$ é intermediada por sua articulação secundária velarizada: a velarização aproxima as características acústico-articulatórias de $ĩ ĩ$ das características da vogal posterior alta $ĩ$, permitindo a sua realização como a semivogal $ĩ$. De forma semelhante, a realização de $ĩ ĩ$ sob a forma da semivogal $ĩ$ é intermediada pela palatalização da consoante lateral alveolar $ĩ ĩ$ (ou seja, D'), forma essa que, como indicado no parágrafo anterior, intermediaria a realização “plena” de $ĩ ĩ$. Da mesma forma que $ĩ ĩ$ (com velarização) perde as características fonéticas consonantais do segmento $ĩ ĩ$, que passa a ser realizado sob a forma da semivogal $ĩ$, resultante direta do processo de velarização, o segmento D' (com palatalização) também perde as características fonéticas consonantais do segmento $ĩ ĩ$, que se realiza como a semivogal $ĩ$, resultante, por sua vez, do processo de palatalização. Basicamente, seria como percorrer o processo inverso ao descrito no parágrafo anterior para a realização “plena” da consoante lateral palatal $ĩ ĩ$.

Metodologia

Os dados apresentados a seguir foram produzidos por quatro informantes de L1 inglesa, aprendizes do PB. Esses estudantes estavam, à época, filiados ao Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), em realização na Universidade Federal da Paraíba, e cursavam, respectivamente, os níveis básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. Os dois primeiros eram masculinos, nascidos nos Estados Unidos da América; as duas outras, femininas, eram nascidas na Inglaterra.

Como ponto de base da pesquisa, buscou-se a identificação dos fonemas do português cuja realização fonética ofereceria maior dificuldade a esses informantes. Nesse sentido, foi pedido que lessem, com registro sonoro simultâneo, frases contendo palavras que contemplassem todas as possibilidades de ocorrência dos fonemas do português. Detectadas as palavras em que os fonemas foram realizados com impropriedades articulatórias, procedeu-se à identificação das estratégias empregadas nessas articulações. A inspeção acústica se deu com o auxílio do programa computacional Praat (BOERSMA & WEENINK, 2006).

Uma vez que o objetivo deste trabalho não é estabelecer uma hierarquia estatisticamente comprovada para as estratégias utilizadas pelos anglofalantes na aquisição do fonema consonantal lateral palatal, os dados apresentados a seguir configuram-se apenas como exemplificações dessas estratégias, confirmando, portanto, o seu uso. Isso sugeriria, em princípio, cada estratégia apresentada poder ser considerada autonomamente no processo de aquisição do fonema da L2. No entanto, verifica-se a necessidade de estudos complementares no sentido de identificar uma possível combinação dessas estratégias, como reflexo do nível de aprendizagem.

Para cada uma das estratégias, é analisada a configuração acústica que permite reconhecer o segmento como semelhante ou idêntico ao que o anglofalante produz em sua L1, com base nos dados apresentados na seção em que se discutiu a caracterização acústico-articulatória de [l]. Identificam-se também possíveis realizações segmentais adjacentes que, associadas a essa realização de base, apontam o percurso articulatório necessário à realização do fonema de forma semelhante à que é utilizada na L2, pelos falantes nativos. Assim, a identificação dessas características na realização de palavras do português brasileiro pelos anglofalantes, a partir da leitura espectrográfica, pretende

colocar-se como um subsídio para diagnosticar com precisão as dificuldades apresentadas pelo aprendiz.

Estratégias empregadas na articulação da consoante lateral palatal [ɹ]

Como discutido na seção introdutória, a dificuldade de um aprendiz em pronunciar um fonema da L2 que não esteja presente em sua L1 poderá ser contornada por meio da realização fonética de outro fonema que, presente no sistema linguístico materno, esteja mais próximo do fonema alvo na L2. Assim, como a consoante aproximante lateral palatal [ɹ] não integra o quadro fonêmico do inglês, o mais previsível é que, para conseguir articular esse fonema no português, o anglofalante se valha, como ponto de apoio, da consoante aproximante lateral alveolar [l], que integra o seu quadro fonêmico. A apresentação das estratégias utilizadas na aquisição do fonema [ɹ], a seguir, assume esse referencial, identificando-se segmentos que possam acompanhar a consoante [ɹ] ou mesmo substituí-la.

a) A consoante lateral alveolar

Embora não muito comum, os dados obtidos evidenciaram a possibilidade de uso, no lugar da consoante lateral palatal [ɹ], simplesmente da lateral alveolar [l], sem intermediação de uma palatalização, por exemplo, como se verificará mais à frente. Essa estratégia, que poderia talvez ser considerada a mais simples, consistiu na utilização do fonema que, como sugerido anteriormente, estaria mais próximo, no quadro fonêmico do inglês, ao segmento palatal do português.

A figura 5 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, da palavra ‘alho’, pronunciada pelo informante estadunidense de nível básico. Observe-se que a configuração formântica do segmento [l], como seria previsto, é bastante semelhante à da vogal que a segue, o que, em princípio, dificulta a sua diferenciação. O esmaecimento dos tons de cinza nos dois últimos segmentos, em comparação ao primeiro, deve-se ao fato de a palavra ter sido pronunciada em final de elocução, o que, devido a condicionamentos fisiológicos, se dá com uma diminuição da força expiratória, diminuindo a energia do sinal sonoro (o que se pode perceber com a diminuição da amplitude das ondas no oscilograma).

Não parece impróprio considerar que o uso dessa estratégia tenha se dado por conta do estágio inicial de aprendizado desse informante. Como os outros

aprendizes de níveis mais elevados não fizeram uso desse recurso, é provável que, pelo ainda pouco contato com a nova língua, não tenha sido possível talvez mesmo a percepção de que o português apresenta um fonema lateral que não corresponde ao que se verifica no inglês.

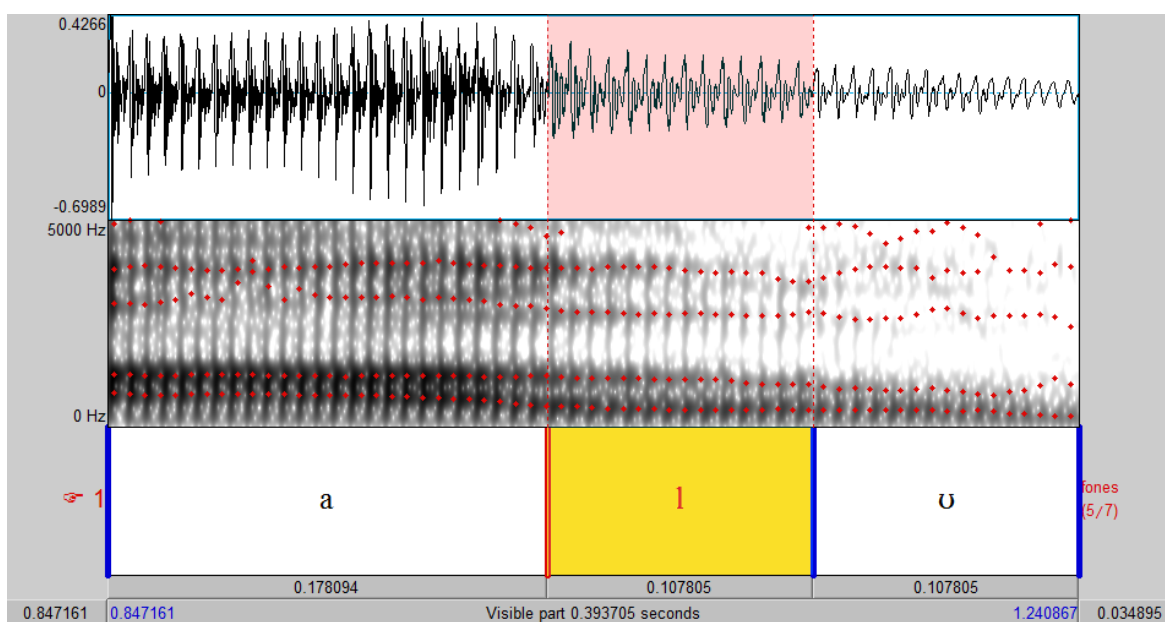


Fig. 5 Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘alho’ pelo informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB.

b) A consoante lateral alveolar l

Outra estratégia produtiva na aquisição da consoante lateral palatal \tilde{l} do português brasileiro pelos anglofalantes foi a combinação da consoante lateral alveolar com a vogal anterior alta i . Como discutido anteriormente, na seção dedicada à análise do processo de palatalização de \tilde{l} , essa estratégia se colocaria como anterior à palatalização propriamente dita.

A figura 6 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, da palavra ‘colheu’, pronunciada pela informante inglesa de nível intermediário. Embora não seja muito fácil decidir entre rotular o segmento vocálico como o ou como o' , a audição da pronúncia, especialmente se comparada com uma pronúncia em que ocorra uma palatalização efetiva (cf., à frente, a figura 7), contribui para essa diferenciação. Espectrograficamente, é interessante observar que, na área do segmento o , existe um movimento ascendente de F2, distanciando-se, portanto, de F1, movimento esse não verificado no mesmo segmento na figura 5, anteriormente. Isso se

deve não apenas a uma questão de efeito coarticulatório (buscando uma harmonização com a configuração formântica da vogal ɪ), mas também ao efeito de como que uma quase palatalização causada pela vogal ɪ . Neste caso, a preferência por considerar o segmento vocálico como ɪ e não como $\text{ɪ}'$ (como na figura 7, a seguir) se deu pela quantidade de energia presente nessa vogal. Observe-se que o tom de cinza nos formantes superiores, ao longo de todo o segmento, e especialmente em F2 e F3, é bastante expressivo, na configuração típica de uma vogal (e não de uma semivogal, como se observa na figura 7).

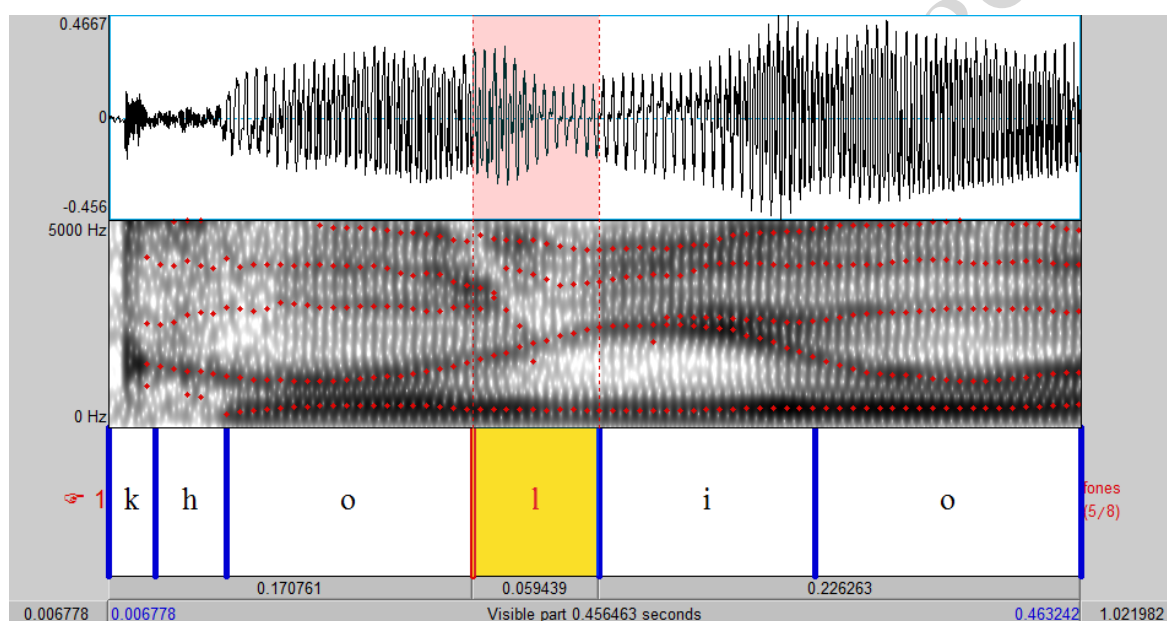


Fig. 6 Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra 'colheu' pela informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB.

c) A consoante lateral alveolar $\text{ɪ}'$ ɪ

Também se verificou, como estratégia produtiva, a palatalização da consoante lateral alveolar ɪ ɪ . Essa estratégia para a realização de ɪ ɪ , assumindo-se o percurso discutido no processo de palatalização de ɪ ɪ , já se colocaria em um nível de maior elaboração e domínio dos gestos articulatorios necessários.

A figura 7 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, da palavra 'colheu', pronunciada pelo informante estadunidense de nível pré-intermediário. A opção por rotular o segmento posterior a $\text{ɪ}'$ como $\text{ɪ}'$, indicando, portanto, tratar-se de uma palatalização, se deu principalmente por conta da queda de energia nas frequências médias (e altas). Observe-se que os tons de cinza, nos formantes

F2 e superiores, mostram-se esmaecidos, representando a configuração típica de uma semivogal, seguida, no caso, de duas vogais. Destaque-se que o aprendiz, ao transformar a semivogal final (, em) da palavra em vogal (), impediu a produção de um ditongo, transformando a palavra em um trissílabo oxítono.

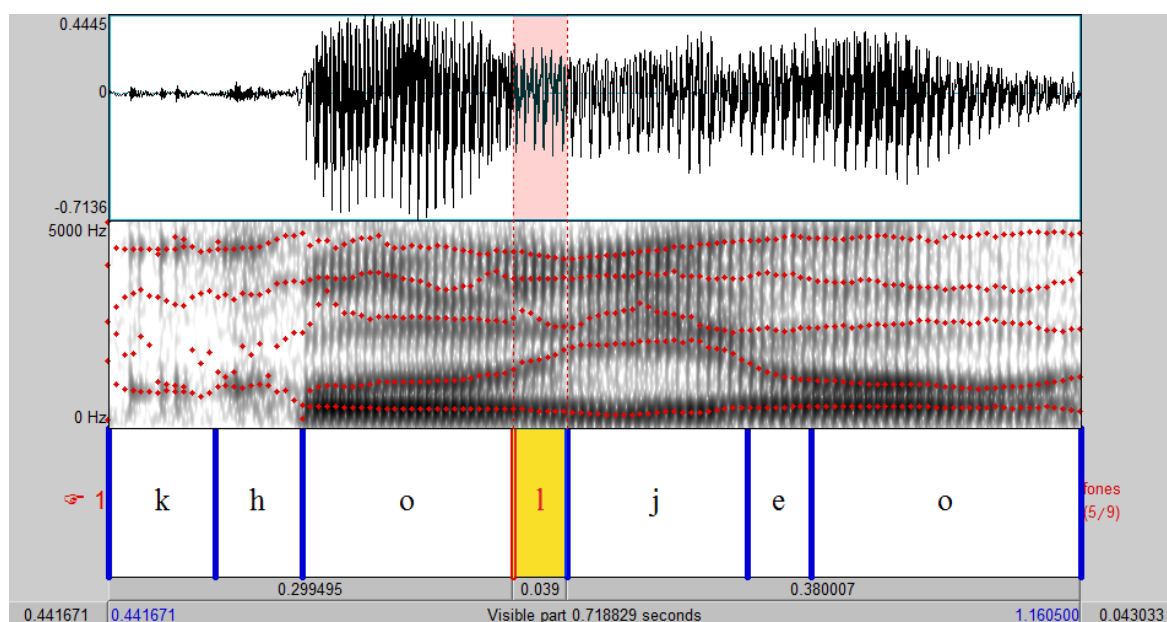


Fig. 7 Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘colheu’ pelo informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendiz do PB.

d) A consoante lateral alveolar velarizada

O sistema linguístico do inglês conta com a velarização da consoante lateral alveolar ɫ em coda silábica, como discutido anteriormente. No entanto, deve-se considerar que, como indicam Sproat e Fujimura (1993, *apud* ALBANO, 2005), é possível que a velarização desse segmento ocorra também em ataque silábico no inglês americano³.

A figura 8 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, da palavra ‘alho’, pronunciada pela informante inglesa de nível intermediário. A possibilidade de velarização do segmento, no caso, talvez tenha sido sentida pela aprendiz como o modo mais próximo de realizar a consoante lateral palatal ɫ de forma semelhante à pronunciada pelos brasileiros. Hierarquicamente, o uso desta estratégia parece se colocar um pouco acima da complexidade verificada para o nível da

³ Rios *et al.* (2005) consideram também essa hipótese para o português europeu.

descrita como a consoante lateral alveolar (subseção (a), acima), uma vez que, naquele caso, combina-se a velarização com uma semivogal. Aqui, a opção pelo símbolo e não pelo símbolo ɹ se deu por conta da percepção auditiva da pronúncia, que não evidenciou uma palatalização.

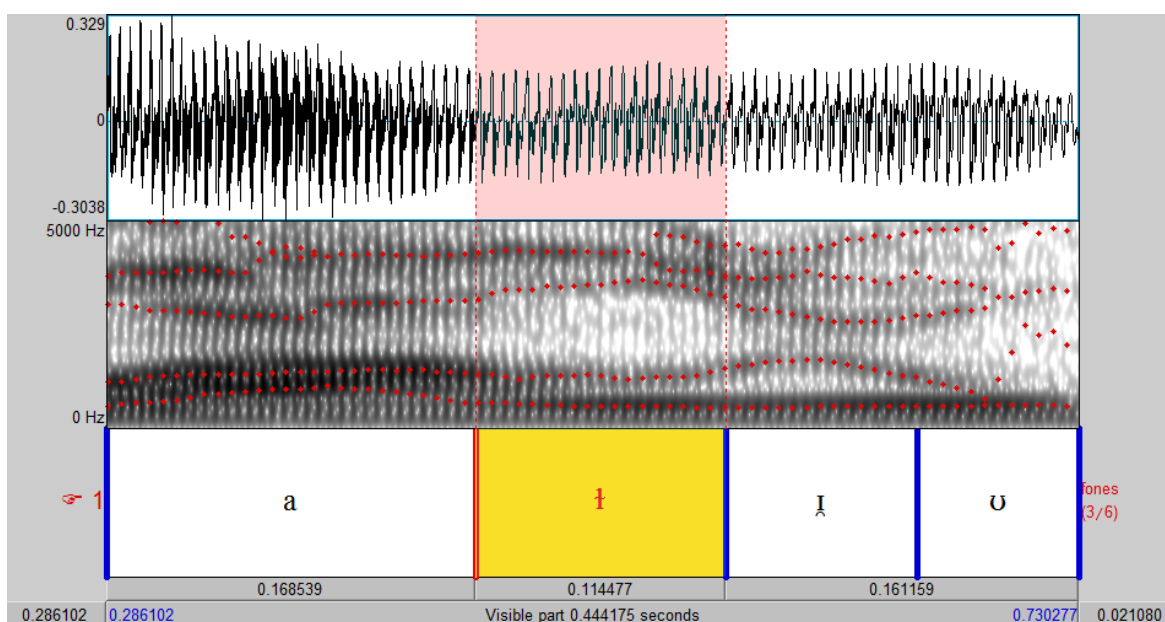


Fig. 8 Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra ‘alho’ pela informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB.

e) Vocalização: o glide consonantal

A figura 9 apresenta o oscilograma e o espectrograma, com alinhamento sonoro, da palavra ‘olho’, pronunciada pela informante inglesa de nível avançado. É interessante observar que a pronúncia realizada coincide com a que se verifica em alguns dialetos socialmente desprestigiados no território brasileiro (como o caipira). O uso dessa estratégia por uma pessoa estrangeira confirma, além da complexidade articulatória típica do segmento palatal, identificada intuitivamente por esses falantes cujo dialeto é desprestigiado, a natureza vocálica do segmento lateral.

Como discutido na subseção (c) da seção anterior, ao se discutir o percurso de vocalização de ɪ ɪ , quando foi analisado o processo de palatalização da consoante ɪ ɪ , o uso da semivogal na posição dessa consoante decorreria da involução de um possível estágio intermediário para a aquisição da palatal “plena”: com a palatalização de ɪ ɪ (ou seja, ɹ), seria possível chegar a ou retroceder para, uma vez

que ɪ assumiria características muito próximas da vogal ɨ . A anglofalante, nesse caso, acabou por retroceder para a semivogal.

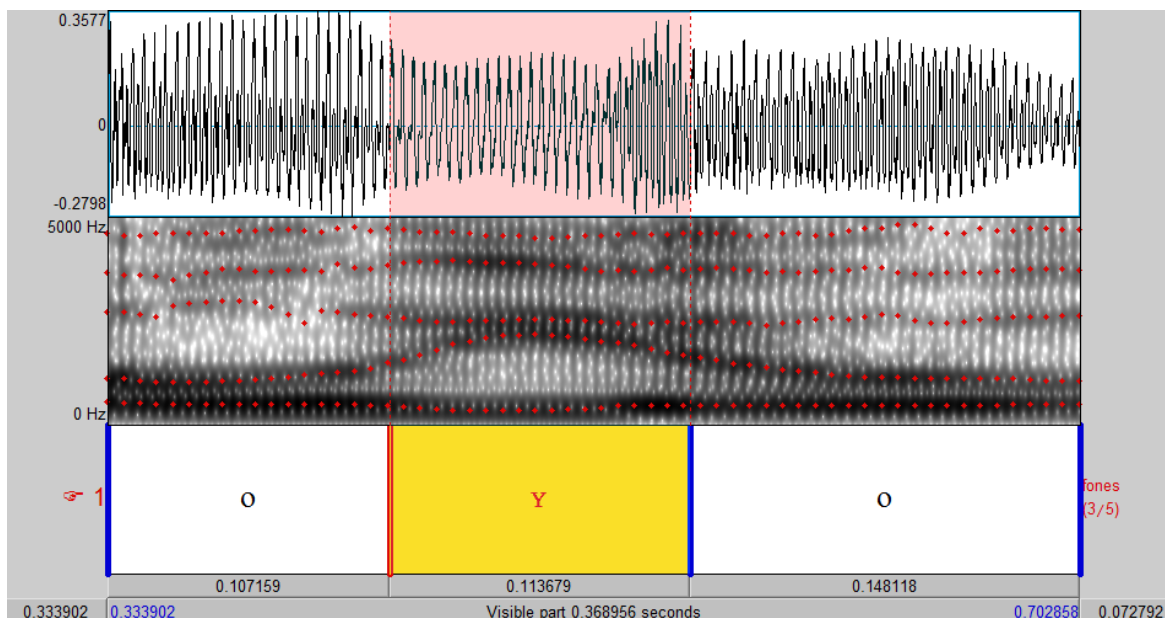


Fig. 9 Oscilograma e espectrograma, com alinhamento sonoro, representando a pronúncia da palavra 'olho' pela informante inglesa de nível avançado no aprendizado do PB.

Considerações Finais

Assumir o referencial do falante nativo de uma língua para identificar as dificuldades articulatórias que ele próprio pode encontrar talvez seja uma postura interessante no sentido de reconhecer que, se para o próprio nativo uma determinada pronúncia pode se mostrar articulatoriamente complexa, é de esperar que um estrangeiro também sinta dificuldade nessas realizações.

No caso da realização da consoante aproximante lateral palatal ɹ do português brasileiro por anglofalantes, o princípio básico de aproximar o fonema estranho da L2 ao fonema que lhe seria mais próximo na L1 mostrou-se produtivo. Coincidentemente ou não, duas adaptações desenvolvidas paralelamente à realização da consoante lateral alveolar r – acréscimo da vogal e sua palatalização propriamente dita – são variantes produzidas por brasileiros, além da sua realização como semivogal, comum, por exemplo, no dialeto caipira.

O uso dessas estratégias – e de outras que possivelmente sejam adotadas, mas que não foram detectadas neste estudo – sugere um percurso no processo de aquisição fonético-fonológica da L2 que, longe de apresentar etapas aleatórias, parece mostrar-se

em sintonia com procedimentos desenvolvidos pelos próprios falantes nativos da língua. Assim, essas estratégias, em princípio, não devem ser percebidas, ao longo do desenvolvimento corrente da aprendizagem, como problemas de pronúncia do aprendiz estrangeiro, mas como uma fase intermediária, como soluções – previstas dentro do próprio sistema linguístico – para que se atinja uma realização fonética em sintonia com a produzida pelos falantes nativos.

* Um agradecimento especial é dirigido a dois revisores anônimos, pela pertinência dos comentários e sugestões estabelecidos.

Referências Bibliográficas

ALBANO, E. C. Sobre o abrimento 3 de Mattoso Câmara: pistas fonotáticas para a classe das líquidas. **Estudos da Língua(gem)**, n.2, 2005.

ANDRADE, A. On /l/ velarization in European Portuguese. **Proceedings of the XIV International Congress of Phonetic Sciences**, San Francisco, CA, 1999.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2006). **Praat: doing phonetics by computer** (Versão 5.1.31) [Programa computacional]. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DUTRA, A. **Aquisição do português como língua estrangeira: fenômenos de variações no âmbito fonológico**. Araraquara, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

ECKMAN, F. R. From phonemic differences to constraint rankings: research on second language phonology. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press. v.26, n.4, 2004.

ESPY-WILSON, C. Acoustic measures for linguistic features distinguishing the semivowels /w j r l/ in American English. **Journal of the Acoustical Society of America**, n.92, v.2, 1992.

HERNANDORENA, C. L. **Aquisição da fonologia do português**: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. Porto Alegre, 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

KOCHETOV, A. **Production, perception, and emergent phonotactic patterns**: a case of contrastive palatalization. Toronto, 2002. Thesis (PhD) – Department of Linguistics, University of Toronto.

LADEFOGED, P. American English. In: THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Association**. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. **The sounds of the world's languages**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

LINDBLOOM, B. E. F.; SUNDBERG, J. E. F. Acoustical consequences of lip, tongue, jaw, and larynx movement. **Journal of the Acoustical Society of America**, v.50-4B, 1971.

LUNN, J.; WRENCH, A. A.; BECK, J. M. Acoustic analysis of /l/ in glossectomees. In: 5TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON SPOKEN LANGUAGE PROCESSING, Sydney, 1998.

MOOSMULLER, S. Stereotyping the Viennese Dialect. In: CILLIA, R. *et al.* (ed.), **Diskurs-Politik-Identität**. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2010.

NARAYANAN, S.; BYRD, D. KAUN, A. Geometry, kinematics, and acoustics of Tamil liquid consonants. **Journal of the Acoustical Society of America**, v.106, n.4, 1999.

OXLEY, J.; ROUSSEL, N.; BUCKINGHAM, H. Contextual variability in American English dark-l. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v.21, n.7, 2007.

PAGAN, L. O.; WERTZNER, H. F. Análise acústica das consoantes líquidas do português brasileiro em crianças com e sem transtorno fonológico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, n.12, v.2, 2007.

RECANSES, D.; ESPINOSA, A. Articulatory, positional and coarticulatory characteristics for clear /l/ and dark /l/: evidence from two Catalan dialects. **Journal of the International Phonetic Association**, v.35, n.1, 2005.

REIS, C.; ESPESSER, R. Estudo eletropalatográfico de fones consonantais e vocálicos do português brasileiro. **Estudos da Língua(gem)**, n.3, 2006.

RIOS, C.; SALEMA, L.; JESUS, L. M. T. Traços articulatórios e acústicos das consoantes laterais. In: XXI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA. Porto, 2005.

SELMER, C. Velarization and u-vocalization of l in German dialects. **PMLA**, v.48, n.1, 1933.

SILVA, A. H. P. **Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

SOUZA, L. B. **[fi:l] ou [fi:w]? – A produção variável da lateral pós-vocálica na aprendizagem do inglês por falantes do português brasileiro**. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Association**. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TODOROV, T.; FÓNAGY, I.; COHEN, J. **Linguagem e motivação: uma perspectiva semiológica**. Porto Alegre: Globo, 1977.

WERTZNER, H. F.; PAGAN-NEVES, L. O.; CASTRO; M. M. Análise acústica e índice de estimulabilidade nos sons líquidos do português brasileiro. **Revista CEFAC**, v.9, n.3, 2007.

ZSIGA, E. C. Phonetic alignment constraints: consonant overlap and palatalization in English and Russian. **Journal of Phonetics**, n. 28, 2000.

Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez

Priscila Raposo Ananias*
Williany Miranda da Silva^o

Resumo: Cientes de que a análise dos processos interativos em sala de aula pode revelar muitos aspectos do modelo de ensino vigente, bem como pode auxiliar no desenvolvimento de alternativas viáveis para o ensino de Língua Portuguesa, esse estudo de natureza aplicada e com aporte da sociolinguística interacional, objetivou, inicialmente, descrever e analisar as estratégias de negociação mediadas pela polidez e os movimentos de ameaça e preservação de faces manifestos pelos sujeitos numa situação de interação em sala de aula e, em um segundo momento, buscou verificar as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos mesmos sujeitos na interação ora investigada. Os dados analisados constituem-se por transcrições de uma aula de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: interação; polidez; estruturas de participação; ensino de língua portuguesa.

Abstract: Aware of the fact that the analysis of interactive processes in the context of a classroom may reveal many aspects concerning the teaching model in force, in addition to assist in developing viable alternatives to the teaching of Portuguese, this study, characterized by its applied research and presenting contributions of interactional sociolinguistics, aimed initially at both describing and analyzing the negotiation strategies mediated by the politeness and also the movements of threat and preservation of faces manifested by the subjects in a situation of classroom interaction. Secondly, it intended to evaluate the implications of the production formats and of the participation structures revealed by these subjects in the interaction investigated. The data analyzed here consists of transcripts regarding a Portuguese language class to a group of students from the 7th year of a state elementary school.

Keywords: interaction; politeness; structures of participation; teaching of Portuguese.

Introdução

De acordo com Silva (1998) as relações interpessoais são naturalmente perpassadas pela constante preocupação com a auto-imagem pública, nesse sentido, em um dado evento interativo, os participantes a todo instante cooperam na preservação de suas faces. Em se tratando da interação entre professor e aluno na sala de aula, este movimento de manutenção das faces, conforme sustenta o autor, se torna cada vez mais acentuado, já que ambos os sujeitos possuem a “obrigação” institucional de interagirem

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande.

^o Professora Doutora do curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino e da graduação do curso de Licenciatura plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

e, uma vez estabelecido um jogo interativo, os participantes agem a fim de atenuar os efeitos de ameaças à face um do outro.

Embora haja essa constante negociação em sala de aula, a relação entre os interactantes – professor e aluno - é marcadamente assimétrica. Assim como também são assimétricas as posições que eles ocupam dentro da instituição escolar. Conforme aponta Matêncio (2001), é a posição hierárquica (assimetria na relação de lugares) que delimita as funções dos diferentes interlocutores e determina tanto a percepção das relações interpessoais dos participantes quanto a própria materialização linguística desta percepção.

Tal assimetria inerente à relação professor/aluno é demarcada, sobretudo, pela posição de poder ocupada pelo docente, uma vez que esse é responsável pela seleção e forma de transmissão do conteúdo, bem como pelo gerenciamento da aula. A posição privilegiada conferida ao professor fornece-lhe o direito de gerenciar e conduzir a aula, determinando ou não a abertura para atuação e participação dos alunos. Portanto, percebe-se que dependendo da atuação do professor, esse poder pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, quanto uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do docente e em desafios à sua autoridade.

Acreditando que a análise dos processos interativos em sala de aula pode revelar muitos aspectos do modelo de ensino vigente, bem como pode auxiliar no desenvolvimento de alternativas viáveis para o ensino de Língua Portuguesa, esse estudo de natureza aplicada, com aporte da sociolinguística interacional, pretende esclarecer os seguintes questionamentos: De que modo se processam as estratégias de negociação mediadas pela polidez na interação professor/aluno para a construção do conhecimento na aula de análise linguística? Quais são as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos sujeitos no interior dessa interação em curso na sala de aula?

À luz desses questionamentos pretendemos: (1) Descrever as estratégias de negociação mediadas pela polidez na interação professor/aluno; (2) Analisar os movimentos de ameaça e preservação de faces manifestos na alternância de papéis entre os sujeitos envolvidos e (3) Verificar as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos sujeitos na interação em curso em sala de aula.

Para tanto, nos valem de dados coletados em transcrições de uma aula de Língua Portuguesa sobre verbos na carta do leitor ocorrida no ano de 2007, durante o período escolar, em uma turma de 7º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Campina Grande, PB.

1 Formulação e gerenciamento da aula: interação *versus* silenciamento

A aula, segundo MATÊNCIO (2001), caracteriza-se como um evento intermediário, entre os ritualizados e os espontâneos, cuja edificação surge da existência de um objetivo didático. Tal evento comunicativo é marcado, sobretudo, por interações verbais orais e pela alternância de papéis entre os participantes.

Para a autora, dentre os aspectos cruciais na configuração e concretização da aula estão o número de participantes envolvidos e o grau de conhecimento partilhado entre estes. No que se refere à organização de etapas das aulas temos: preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas, as quais se apresentam vinculadas às representações sobre o objeto de estudo e de ensino. O desenvolvimento dessas etapas é realizado por intermédio de ações didático-discursivas permeadas pelo conteúdo, que, por sua vez, intervêm nas atividades propostas, na seleção dos instrumentos de ensino e no processo de aprendizagem.

Dentre as finalidades da aula podemos apontar que estão, primordialmente, ensinar e aprender. Para tanto, o professor estabelece previamente um objetivo didático, planeja e executa estratégia(s) didática(s), para verbalizá-las a partir das intervenções dos alunos (perguntas/respostas), pois tais intervenções terminam por sinalizar o que os aprendizes sabem, permitindo que o professor gerencie e conduza a interlocução.

Vale ressaltar que a aula não possui uma planificação estática e rígida, uma vez que está submetida à didática do professor, que, apesar de acompanhar um programa orientado pela instituição escolar, desenvolve estratégias de ensino que refletem tanto a sua subjetividade quanto as características sócio históricas. São justamente esses dois aspectos que influenciam e interferem diretamente na concretização da aula enquanto evento interativo ou como forma de silenciamento.

Segundo Silva (2002), a interação caracteriza-se como atividade cooperativa que implica ação entre os interactantes no processo de comunicação, os quais revezam-se na condição de falante e de ouvinte, exercendo influências múltiplas entre si e sofrendo

influência direta da situação social mais imediata. Tais afirmações estão em total consonância com Bakhtin (1986):

A palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos (p.116).

Com isso, percebemos que o contexto imediato e as relações entre os participantes na sociedade exercem pressão direta sobre as ações dos sujeitos e norteiam os caminhos da interação verbal, sendo, portanto, impossível estudá-la dissociada dos elementos anteriores. Uma vez que, havendo interação, entram em jogo: o status dos participantes, a instituição em que ocorre o evento, o grau de conhecimento partilhado, entre outros aspectos.

Silva (op. cit.), ao traçar um breve perfil dos interactantes em sala de aula, constata na figura do professor a função de ser o sujeito detentor do saber e de estar na escola para transmiti-lo, nesse sentido, ele é visto pela sociedade na sua missão de formador, é cobrado e avaliado por esta. Ao passo que o aluno é visto como o sujeito que não tem o saber e necessita adquiri-lo na escola.

Uma atividade é vista como, de fato, interativa na sala de aula quando esta “engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si” (SILVA, 2002, p. 185). Entretanto, é necessário compreender que o fato de haver interação em sala de aula não desemboca em total simetria entre os participantes, haja vista que seus status são distintos: o professor continua sendo sinônimo de saber e de poder e os alunos, por sua vez, de não saber e não poder. O poder do docente é revestido e sustentado pelo seu discurso mais legítimo e mais competente linguisticamente (língua como instrumento de poder), bem como pela grande diferença de idade e de experiência e pela profunda diferença de nível de instrução e de conhecimento.

Este domínio por parte do professor é evidenciado na quantidade de fala, nos atos de linguagem efetuados, na frequente iniciativa e na própria estrutura das trocas conversacionais, como por exemplo, nas trocas do tipo *sandwich* - pergunta do professor, resposta do aluno e, por fim, avaliação do professor.

Para que essa assimetria não se traduza como sinônimo de “abismo” na relação professor e aluno em sala de aula, é necessário, por parte do docente, um intenso “jogo

de cintura” no sentido de motivar os alunos e viabilizar condições de interação. Tais condições de interação, de acordo com Barros (1986) denotam estratégias, tais como: relevância do tópico desenvolvido; utilização de olhares expressivos; dirigir-se, diretamente, aos alunos engajados em atividades concorrentes e dispersas; utilização de recursos não-verbais (tocar e fazer gestos); entre outros que buscam despertar e/ou resgatar a atenção e o desejo de participar dos alunos.

A ausência de interação em sala de aula é resultante muitas vezes de formas de silenciamento ocasionadas pelo reforço da assimetria e manutenção do distanciamento por parte do professor. Em muitos casos, o docente raramente confere abertura para que o aluno se manifeste, seja para perguntar, seja para responder ao que o próprio professor perguntou, como é o caso do uso de perguntas retóricas às quais o professor responde de imediato, sem dar espaço para que os alunos as respondam.

Além desse monopólio da palavra por parte do docente e do pouco incentivo às interferências e a participação dos alunos, outra forma de silenciamento é a imposição do tópico pelo professor e a inadmissão de mudança de um tópico que não tenha sido estabelecido por ele. Tais formas de silenciamento favorecem a predominância de aulas excessivamente expositivas, bem como reforçam a manutenção de um discurso autoritário, no qual a palavra que sempre prevalece é a do professor e os alunos, por sua vez, são considerados sujeitos eminentemente passivos.

2 Entendendo a polidez e o movimento de ameaça e preservação de faces em sala de aula

No interior das relações interativas em sala de aula, SILVA (1998) – com o aporte do modelo de estratégias de polidez proposto por Brown e Levinson (1987) e nas máximas do princípio da cortesia elaboradas por Leech (1983) - destaca a preocupação existente nos sujeitos quanto ao constante movimento de ameaça e preservação das faces, tais estratégias culminam em uma possível cooperação entre professor e aluno para manutenção de suas faces. Para esse autor, essa manutenção funciona tal como regras de trânsito na interação, buscando um constante equilíbrio: existe uma orientação defensiva (de si), ao passo que também há uma orientação protetora (do outro).

Sob esta ótica, todos os seres sociais são portadores de duas faces, uma positiva e outra negativa. A primeira é movida pelo desejo de aprovação social e de auto-estima, já a segunda, pelo desejo de não ser impedido durante suas ações, o que implica na não-

imposição do outro. Dentre os atos que ameaçam a face positiva do ouvinte estão insultos, queixas, críticas, desaprovações e acusações, por sua vez, a ameaça a face negativa desse ouvinte pode ser efetuada através de ordens, avisos, pedidos e advertências. No tocante aos atos que ameaçam a face do falante, temos: a auto-humilhação, auto-confissão, pedidos de desculpa e aceitar elogios como ameaças a sua face positiva, já o fato de aceitar oferecimentos e agradecimentos como ameaças a face negativa.

Frente às inúmeras atitudes interativas em sala de aula, o social e o individual estão em contínua articulação, assim como os sujeitos envolvidos em um constante processo de negociação. Essa “negociação”, que visa manter o equilíbrio social e as relações cordiais, é denominada por SILVA (op.cit.) como *Polidez*. Nesse sentido, a polidez tem por meta a redução de efeitos indesejados para o interlocutor, estabelecendo melhoria nas relações sociais. Fávero, Andrade e Aquino (1998) afirmam que a polidez pode ser considerada:

Um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas. As formas de polidez estão vinculadas não só a determinada cultura, mas também à língua dessa sociedade (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1998, p. 6).

Entretanto, deve-se levar em conta que a polidez só é considerada em relação a um contexto particular, pois dada a relação assimétrica entre professor e alunos (o professor detém o saber, está na escola para ensinar e ocupar a posição de quem manda, já o aluno está na escola para aprender e receber ordens), muitas vezes o aluno nem sempre está disposto a ouvir e aprender, bem como apesar da abertura que o professor possa oferecer, para que o aluno se manifeste em suas aulas, em muitos casos a palavra final que prevalece é a do professor, enquanto autoridade do saber, com isso, percebe-se que o conflito e a ameaça de faces está intrinsecamente ligada a própria realidade social/escolar.

Tais considerações estão diretamente relacionadas às diferenças existentes entre o discurso de sala de aula e o discurso de ensino/aprendizagem apontados por Ehlich (1986). Segundo esse lingüista alemão, tais discursos apresentam as seguintes características básicas:

- **Discurso de ensino/aprendizagem** - composto pela existência de dois grupos diferenciados: os que detêm o conhecimento e os que não o possui, mas desejam possuí-lo. Características fundamentais: 1- *Voluntariedade* – o aspecto lúdico do aprender; 2- *Reconhecimento recíproco* – a aceitação de ambos como tais: aquele que ensina e aquele que aprende (o aluno ao admitir sua falta de conhecimento, reconhece como positiva a imagem de quem ensina, vê esse como portador do conhecimento do qual necessita); 3- *Envolvimento*: demarcado pelo intuito de superar a diferença de conhecimento.
- **Discurso de sala de aula**: totalmente oposto ao discurso anterior, apresenta: 1- *Extinção da voluntariedade* - inexistência de interesse por parte do aprendiz em superar o déficit de conhecimento (os alunos não querem aprender, são forçados a aprender); 2- *Nem sempre há o reconhecimento recíproco entre aluno e professor e vice-versa* - há sanção negativa de um para o outro, o aprendiz não reconhece o discurso de sala de aula como algo pertinente a ele; 3- *Flutuação entre presença e ausência no discurso* – o aluno mostra-se indiferente ao processo de aprendizagem, facilitando a emergência de conflitos e de mal entendidos.

Com isso, podemos concluir que as ações e as estratégias metodológicas do docente são tão cruciais para o rumo do discurso na sala de aula, que podem fazer com que os alunos transformem-se em sujeitos passivos ou co-autores do discurso.

3 Formatos de produção e estruturas de participação

Goffman (1974) afirma que durante o processo comunicativo face a face, os sujeitos procuram continuamente adaptar o diálogo às necessidades do outro por intermédio da introdução e manutenção de enquadres, os quais procuram organizar o discurso, ao passo em que também orientam os participantes em relação à situação de interação.

À luz dessas considerações, Goffman (op. cit.) introduziu o conceito de *footing* que “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (p.70). Os *footings* são introduzidos, negociados e ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação, caracterizando a dinamicidade dos enquadres e sua natureza discursiva. Tal dinamicidade é vista pelo autor da seguinte forma:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós e para os outros presentes, expressa na forma como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução (GOFFMAN, 1974, p. 75).

Frente a complexidade das relações discursivas, Goffman (op. cit.) - ao defender que os interactantes de um evento interacional desempenham papéis comunicativos e de identidade, de forma que os mesmos assumem papéis diversos durante a interação - desconstrói as noções tradicionais de falante e ouvinte, os denominando, respectivamente, como *estrutura de produção* e *estrutura de participação*. Sob esta ótica, passou-se a observar as identidades sociais e linguísticas dos participantes (o sujeito enquanto ator social) e como essas identidades afetam o discurso. Tanto uma quanto outra, segundo o autor, estão sujeitas a transformações e são sempre candidatas ao processo de reenquadramento. O que, inicialmente, já as diferencia da visão “estática” difundida pelas noções de falante e ouvinte, que pressupunha a reversibilidade em pequena escala e estava mais centrada na sonoridade.

Silva (2002) baseado em Goffman (1970) distingue dois tipos de estrutura de participação, a saber: o primeiro tipo de participação é a *ratificada*, que ocorre quando o ouvinte faz parte da interação em curso, abrangendo três status de participação: ouvinte endereçado (alguém a quem o falante dirige especificamente sua fala e sua atenção visual); ouvinte não endereçado (tem status participativo, mas a quem a fala não é dirigida especificamente) e plateia (conjunto de ouvintes ratificados na interação, que apreciam as observações feitas). Já o segundo tipo de participação é a *não-ratificada*, que remete aos ouvintes não reconhecidos como participantes diretos da interação (ouvinte inadvertente).

No tocante aos formatos ou estruturas de produção, o autor distingue: *animador* (responsável pela atividade física – acústica - da fala, uma espécie de “máquina de falar”), *autor* (é o falante visto como agente responsável pelo conteúdo e implicações da fala) e, por fim, o *principal* (representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz, ou seja, um indivíduo com identidade social particular).

Transpondo essas considerações para a situação de sala de aula temos que a estrutura de participação será ratificada, uma vez que alunos e professores revezam-se na condição de ouvinte no decorrer da interação com seus status de participação ora

endereçado (exe.: quando um aluno específico pergunta algo ao professor e vice-versa), ora não endereçado (exe.: quando um aluno reformula a pergunta do colega para que o professor entenda melhor), ora de plateia (exe.: quando o professor explica o conteúdo ou ainda quando um aluno responde a uma pergunta que o professor fez para a turma).

4 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que esse estudo está situado especificamente na área da Linguística Aplicada (LA) em sua vertente ligada ao ensino/aprendizagem de Língua Materna, optamos pela abordagem qualitativa assumindo, portanto, uma postura ligada à descrição e interpretação dos dados coletados.

Os dados analisados nesse trabalho constituem-se por fragmentos de transcrições de uma aula de análise linguística, cujo conteúdo foi verbos, ministrada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Essa aula foi parte integrante de uma sequência de atividades didáticas desenvolvida pela professora em torno do gênero Carta do Leitor. A coleta de dados foi realizada no ano de 2007 pela pesquisadora, que observou as aulas da referida turma durante um período de aproximadamente dois meses e meio.

No tocante aos sujeitos envolvidos, temos uma professora com aproximadamente quinze anos de experiência docente, que sempre lecionou na rede estadual de ensino e participava frequentemente de cursos de capacitação e formação continuada na área de língua portuguesa oferecidos pelas instituições de ensino superior do estado da Paraíba. Com relação aos alunos, a maioria é oriunda de comunidades carentes localizadas em bairros periféricos da cidade de Campina Grande, a faixa etária variava entre onze e treze anos.

Face aos objetivos estabelecidos nesse estudo e visando responder aos questionamentos norteadores do mesmo, a partir dos padrões revelados nas transcrições, foi possível organizar a análise dos dados em duas categorias, a saber: o processamento das estratégias de ameaça e preservação de faces no jogo interativo em sala de aula e a dinamicidade dos formatos de produção e das estruturas de participação: silenciamento *versus* interação.

5 Análise dos dados

5.1 O processamento das estratégias de ameaça e preservação de faces no jogo interativo em sala de aula

No decorrer da referida aula, percebemos situações que retratavam um constante conflito de ameaças e preservações de faces entre professor e alunos. Vejamos a maneira como isso ocorre no exemplo 01:

Exemplo 01:

- 01 P então é ..com a:: com essa folhinha na:: nas mãos ... eu gostaria de que vocês a
02 partir de agora ... observassem aqui... algo que...algo que...**nós já estudamos...nós já**
03 **comentamos várias vezes em sala de aula é um assunto que eu aposto que vocês**
04 **adoram!...**
05 **((escreve no quadro “verbos”))**
06 A1 **tava bom demais pra ser verdade!**
07 **((alunos reclamam))**
08P é verdade ou não é verdade? **Nós num já estudamos verbos...** já () então é...nós
09 vamos aqui é... () observando as várias cartas de leitor que temos aqui é...vamos
10 **pegar cada uma delas e observar os verbos tá bom?()**

No exemplo 01, constatamos a introdução do conteúdo pela professora (linhas 05, 08 e 10), assunto enfatizado repetidas vezes pela professora como algo que já havia sido estudado em sala de aula, (*nós já estudamos...nós já comentamos várias vezes em sala de aula / é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já*).

Essa insistência da docente denota certa preocupação em preservar a sua face positiva frente à pesquisadora, deixando claro que independente do que possa ocorrer na aula, ou seja, se os alunos demonstrarem que não sabem, ela já fez a sua parte (*nós já estudamos... várias vezes em sala de aula*) e que os possíveis ou posteriores erros dos alunos podem ser entendidos como desinteresse. Essa afirmação é reforçada em seguida no momento em que a docente utiliza a ironia (linhas 03 e 04) para se referir ao estudo de verbos por parte dos alunos (*é um assunto que eu aposto que vocês adoram!...*) essa frase irônica pode ser traduzida como uma ameaça à face positiva dos alunos, afetando-lhes a auto-estima.

Tais comentários da docente parecem funcionar como estratégia de defesa para justificar a não aprendizagem sobre verbos: ou é pelo fato dos alunos não gostarem do conteúdo ou simplesmente porque não querem aprender. A reação dos alunos na linha 06 termina por confirmar a assertiva da professora (*tava bom demais pra ser verdade!*). Essas ações dos sujeitos podem ser interpretadas como um processo de negociação

mediado pela polidez (SILVA, 1998), no qual os sujeitos envolvidos tentam manter certo equilíbrio nas relações sociais para a redução de efeitos indesejados. Embora o recurso da polidez exista para tornar as relações mais cordiais entre os sujeitos envolvidos, na relação professor/aluno sobressai-se a relação assimétrica ou hierárquica, na qual o professor é visto como a figura “detentora do saber” e os alunos, por sua vez, “receptores deste saber”, prevalecendo as situações em que a palavra do professor ressoa como “verdade incontestável”. Como no caso do exemplo 01, no qual nenhum aluno contestou se havia estudado ou não, aprendido ou não algo sobre verbos, a docente pergunta isso e ela mesmo responde (linhas 08 e 09) e, em seguida, ordena que os alunos apontem os verbos presentes nas cartas do leitor (linha 10).

5.2 A dinamicidade dos formatos de produção e das estruturas de participação: silenciamento *versus* interação

Dada a circunstância na qual a última palavra sempre é a do mestre, torna-se recorrente em sala de aula o estabelecimento de monólogos, cujo centro é o professor, bem como se desenvolve nos alunos uma espécie de comodismo cristalizado em atitudes passivas. Tal monopólio da palavra pelo docente soa como forma de silenciamento, que reforça a assimetria e a manutenção do discurso autoritário em sala de aula. Esse comportamento pode ser observado no exemplo 02 que segue:

Exemplo 02:

- 312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! **não é isso que o**
313 **adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então...** qual é o outro
314 adjetivo que faz isso?
...
405P “fantástica” está se referindo ao::: a reportagem né?quando ele diz é o::: Ricardo diz
406 que a reportagem ela é fantástica...o objetivo dele aí na carta... foi de quê?olha
407 aí...**qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então**
408 **esse/esse objetivo aí...tem relação ou não tem com isso que ele escreveu sim ou**
409 não? “fantástica reportagem” é o mesmo objetivo que nós é:::

Nos trechos em negrito do exemplo 02, a professora faz uso de perguntas retóricas, as quais ela mesma responde (*não é isso que o adjetivo é? **palavra que dá característica ao substantivo? então.../ qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então esse/esse objetivo aí...***), observemos que, sobretudo nestes momentos, o domínio da palavra é do professor, isto é, o único sujeito que fala é a professora e os alunos, por sua vez, escutam-na. Nesse caso, a estrutura de

participação dos discentes é exclusivamente de *plateia* e o formato de produção do professor é o *principal*, revestido pelo seu status de poder na interação (SILVA, 2002).

Desse modo, verificamos que o uso de perguntas retóricas funciona como forma de silenciamento e como recurso de manutenção da hierarquia em sala de aula, pois a docente não fornece espaço para que os alunos respondam, fortalecendo o que Ehlich (1986) denomina discurso de sala de aula, no qual ocorre a extinção de voluntariedade e consequente passividade dos alunos, bem como há a flutuação entre presença e ausência no discurso, uma vez que professor e alunos mostram-se indiferentes um para com o outro no processo de aprendizagem.

Esse tipo de estratégia funciona de maneira contrária ao que conferimos em MATÊNCIO (2001). Segundo a autora, a estratégia pergunta/resposta deve funcionar como um recurso para o professor descobrir o que os alunos já sabem a fim de sinalizar o caminho da intervenção e mediar a interlocução de modo que eles tenham também acesso a aquilo que não sabem. Observemos que ao responder imediatamente às perguntas feitas por ela mesma, a professora “deixa escapar” a oportunidade de testar o nível de conhecimento dos seus alunos, impondo-lhes um determinado conhecimento, legitimado pelo argumento de autoridade maior da sala, ela mesma.

Em alguns momentos, no decorrer da aula, os alunos parecem participar apenas com o intuito de suprir às expectativas do professor restringindo as suas respostas mecanicamente àquilo que o professor pergunta. Vejamos o exemplo 03:

Exemplo 03:

- 306P** agora eu ainda digo que tem OUTRO adjetivo...
307A6 “curvex”!
308A2 “matéria”? “colagem”?
309P não fiquem chutando!!
310A4 [“curvex”?
311A3 [“curvex”?
312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o
313 adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então... qual é o outro
314 adjetivo que faz isso?
315A2 “olhar fat...”
316P alguém falou...
317A1 “olhar fatal”!!!...porque o olhar é o “olhar” e “fatal” é como o olhar é!
318P isso mesmo! “fatal”...é o olhar...pronto!!

Nos trechos em destaque do exemplo 03, a professora pede que os alunos identifiquem outro “adjetivo” na carta em questão e eles respondem com “substantivos” presentes no texto. Este fato sinaliza que os discentes não fizeram uma reflexão acerca do que a professora solicitou e responderam como em um jogo de adivinhação, com quaisquer palavras, até finalmente acertarem. A professora percebeu a atitude dos alunos ao afirmar: “não fiquem chutando” (linha 309), contudo, não mudou sua estratégia e prosseguiu com a atividade.

Com isso, detectamos tanto no exemplo 02 quanto no exemplo 03, exemplos clássicos de uma interação “automática” em sala de aula, nos quais o professor “pergunta por perguntar” ou pergunta para ele mesmo responder, e os alunos “respondem por responder” desprovidos de reflexão sobre as atividades de linguagem, desencadeando uma aprendizagem baseada na cristalização de atitudes mecânicas em torno da língua e do seu uso no tocante ao aspecto comunicativo.

Nesse processo de negociação pergunta/resposta entre professor e aluno (exemplo 03) podemos verificar a presença de dois aspectos apontados por Goffman (1998): o primeiro deles se refere ao fato dos sujeitos (professor/alunos) procurarem, mesmo que mecanicamente, adaptarem o diálogo às necessidades do outro – o professor pergunta e espera respostas para, então, avaliá-las; e os alunos, por sua vez, na ânsia de responder e acertar, tentam atingir as expectativas do docente respondendo às suas perguntas de qualquer maneira – já o segundo aspecto, diz respeito a identidade do professor, sinônimo de poder na aula, afetar diretamente o discurso e os rumos da interação.

É importante destacar nesse jogo pergunta/resposta, que diferentemente do que ocorreu no exemplo 02, no exemplo 03 o professor não se coloca o tempo todo só na posição de falante *principal*, mas, ao esperar a resposta do aluno, ele se coloca também na posição de *ouvinte endereçado*, ao passo que confere espaço para que os alunos não permaneçam na posição de *platéia* e se coloquem enquanto *autores* - agentes responsáveis pelo conteúdo e implicações de suas falas (SILVA, 2002). Nesse sentido, não podemos classificar essa aula como eminentemente expositiva, embora em alguns momentos o professor domine o turno, pois “nas aulas expositivas, os alunos representam a audiência, cujo papel é ouvir e apreciar as considerações do falante”

(SILVA, 2002, p.192), o que não é o caso da aula em análise, uma vez que o professor ao menos tenta democratizar sua função de falante principal.

6 Considerações Finais

Com base nas apreciações esboçadas na análise dos dados, verificamos que a sala de aula - enquanto ambiente institucional, cujos protagonistas (professor/aluno) encontram-se, de certo modo, com a “obrigação” de interagirem – constitui-se naturalmente como um ambiente propício para o movimento de ameaça e preservação de faces, bem como para negociações constantes mediadas pela polidez. Dentre os recursos e estratégias utilizadas pelos sujeitos nessa negociação estão ironia, uso de perguntas retóricas, ordens e críticas.

Também foi possível perceber que esse tipo de cooperação entre os indivíduos no desenrolar da interação verbal, nem sempre é sinônimo de uma relação entre iguais, uma vez que a emergência da posição social e da identidade dos sujeitos afeta diretamente os rumos da interação em curso. Tal constatação denota a manutenção da hierarquia e assimetria na interação em sala de aula, haja vista que o professor, visto como autoridade do saber e sinônimo de poder, introduz e gerencia o que deve ser estudado; realiza julgamentos e convida o aluno a participar no momento em que achar conveniente.

Portanto, esse poder conferido ao docente, funciona como uma “faca de dois gumes”, que pode funcionar: ora como meio de promover a interação em sala de aula – quando o professor deixa a condição de falante principal, assume a posição de ouvinte endereçado e deixa os alunos tornarem-se autores responsáveis pelo seu discurso – ora como estratégia de silenciamento – quando o professor, valendo-se de sua autoridade e de recursos, tais como perguntas retóricas, impõe seu status de falante principal, inibindo a participação dos alunos e colocando-os eternamente na condição de plateia.

Por fim, acreditamos que a resolução de impasses dessa natureza requer uma negociação entre as partes envolvidas (quem ensina e quem necessita aprender) e, sobretudo, demanda um esforço maior por parte do docente, no sentido de desenvolver e utilizar estratégias que viabilizem, de fato, a interação durante a aula, envolvendo, motivando e convidando os alunos a participarem ativamente desse evento.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 114 – 132.

BARROS, K. S. M. de. **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1986.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

EHLICH, K. **Discurso escolar: diálogo?** In: *Caderno de estudos lingüísticos*, 11: p. 145-172, 1986.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. Discurso e interação: a polidez nas entrevistas. Colóquio Internacional. **A investigação do Português na África, América, Ásia e Europa: balanço crítico e discussão do ponto atual das investigações**, Berlim:23 a 27 de março de 1998. p. 1-15.

GOFFMAN, E. (1974). Footing. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London / New York: Longman, 1983.

MATÊNCIO, M. L. M. Por uma topologia da interação em sala de aula. In: **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, L. A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETTI, Dino (org.). **Estudo de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 109-130.

_____. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETTI, Dino (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203.

RODRIGUES-LEITE, J.E. Interação professor-aluno em sala de aula: uma compreensão sociolingüística de papéis e identidades sociais. In: **SIMPOEDUC – Simpósio de Tecnologia, Ciência e Educação**, Recife, 2006.

Discutindo nomes e abordagens didáticas: o caso do Ensino Médio

Renata Barbosa Vicente*
Cristina Lopomo Defendi
André Luiz Rauber
Elisângela Baptista de Godoy Sartin
Lídia Spaziani
Anna Karolina Miranda Oliveira
Elaine Cristina Silva Santos
Marcello Ribeiro
Mariana C.M.de A. Kuhlmann
Mengyin Bi
Karina Vianna Ciochi
Maria Célia Lima-Hernandes

Resumo: Este artigo aborda as concepções veiculadas nos livros didáticos – LDs – em comparação com os conceitos das gramáticas tradicionais. Analisa-se como é construída a orientação didática e a forma de apresentação de seus exercícios que supostamente devem contribuir para a aprendizagem do aluno. Ainda verifica-se a pertinência de se falar em uma abordagem da língua em uso com o recurso a exemplos de língua falada culta do século XXI.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; a classe dos *nomes*; livro didático; política de ensino.

Abstract: This article discusses the concepts proposed in textbooks compared with the concepts found in traditional grammars. We analyze how the orientation and didactic presentation of exercises are built and which are supposed to contribute to student learning. It is also relevant to talk about language approach in use through examples of the standard spoken language of the XXI century.

Keywords: Portuguese language teaching; noun category; textbook; education policy.

As classes de palavras que são nomes

Os primeiros passos dados para a realização deste artigo basearam-se na ideia de analisar as classes de palavras integradas na categoria *nome*, quais sejam o substantivo, o adjetivo e o advérbio. Para esta caminhada definimos como materiais de análise as gramáticas de Cunha & Cintra (2007), Bechara (2005) e Barros (1540) em cotejo com as informações veiculadas em alguns livros didáticos (LDs) aprovados pelos programas de avaliação do governo, quais sejam, Maia (2009), Cereja e Magalhães (2009) e Terra e Nicola (2009). Consideramos, ainda, conceitos presentes nos dicionários de Dubois (2004) e Crystal (1985), com vistas a ter um quadro menos próximo da abordagem gramatical tradicional. Como forma de manter um controle sobre a produção de falantes cultos paulistas atualmente, ainda recorreremos a dados do

* Mestre em Letras, Professora do Instituto de Educação da Uniban e Doutoranda em Letras da USP, renatabarbs@ig.com.br

corpus do Projeto Temático *História do Português Paulista* – PHPP (LIMA-HERNANDES, VICENTE e MENALE, inédito).

O foco de atenção é dirigido pela busca das contribuições que o LD apresenta para beneficiar o aluno em sua condição de aprendiz e pela identificação das interferências, influências que possam ser advindas da tradicional gramatical ou linguística. Justamente por isso, uma tarefa recorrente será a comparação entre esses materiais, com vistas a responder às seguintes questões:

- a) De que forma a terminologia e os conceitos da categoria dos *nomes* (substantivo, adjetivo e advérbios) são ensinados nos LDs?
- b) Tendo o Plano Curricular Nacional de língua portuguesa uma tendência a orientações baseadas na língua em uso, veiculariam os LDs essa concepção em suas explicações e seus exercícios?
- c) Os exercícios propostos distanciam-se dos modelos baseados na memorização e cobrança claramente presa à ordem e forma de explanação na parte teórica, propiciando maior reflexão?

A fim de organizar esta análise, decidimos segmentar classe a classe a explanação porque dessa forma também é feita a segmentação nos LDs, com a seguinte sequência: substantivos, adjetivos e advérbios, o que também equivale à ordem oferecida pelos LDs. Não nos devemos furtar a afirmar que essa organização em si priorizada pelos LDs já revela um viés tradicional da abordagem.

Substantivo: uma categoria abrangente

João de Barros (1540, p. 5-14) denomina o substantivo e outras classes de palavras, como o adjetivo e o advérbio, por ‘*nome*’ recorrendo à etimologia primordialmente. À base semântica mais concreta dessa classe é dada proeminência: “*Nome (segundo (...) gramáticos) é aquele que se declina por casos sem tempo significando sempre alguma coisa que tenha corpo, ou sem corpo*” (id.ib.). Em seguida, apresenta suas classificações típicas (*próprio* e o *comum*) incluindo, então, por oposição funcional (qualificar) o que classificaríamos hoje de adjetivos (*substantivo* e *afetivo*), também classificados tipicamente da seguinte maneira: *relativo* e *antecedente*. Durante toda a exposição, vai se delimitando a classe dos substantivos por oposição a especificidades de outras classes categorizadas como nome (*espécie de nomes* e *patronímico; nome possessivo; nome diminutivo* ou *aumentativo; comparativo*).

Dada sua característica de classe mais plena de significação (substantivo) e de sua relação estreita com outras classes que dela dependem para compor uma significação mais plena na comunicação (adjetivo, pronomes e artigos), o encaminhamento da descrição constroi-se por oposição e contraste durante toda a obra de João de Barros. Outra classe incluída na categoria de nomes é o *nome dos verbos*, cuja subclassificação orienta suas bases morfológicas mais fundas: *figura dos nomes* (simples e compostos); o *genro do nome*; o *número que tem o nome*; o *nome irregular*. A relação com a língua latina também é trazida para a discussão, daí a relevância dos casos e correspondente declinação (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo e ablativo).

A relevância de iniciar esta explanação com a obra de João de Barros reside, justamente, no fato de que sua exposição é a fonte tanto de abordagens mais linguísticas menos desenvolvidas (ou mais ajustadas ao regime estruturalista) quanto de abordagens totalmente normativistas gramaticais. Isso significa que, apesar do longo percurso evolutivo da ciência da linguagem e das sucessivas tentativas de adequação desses avanços ao ambiente didático-pedagógico, a forma como o ensino é orientado ainda mantém suas bases medievais¹.

Dubois *et alii* (2004, p. 569-570) apresentam um dicionário de linguística amplamente consultado pelos pós-graduandos e professores da ciência da linguagem. Em seu interior, na seção sobre o substantivo, encontra-se a informação de que se vinculada à gramática tradicional, remeteria a '*seres animados e*' (...) '*coisas*'"; que se vinculada à linguística distribucional, remeteria à classe dos substantivos; que se vinculada à linguística gerativa, remeteria a todo morfema passível de substituição e ocupando o espaço denominado de categorial. Não é difícil que consulentes em geral considerem essas informações como parte de um mesmo arcabouço teórico, já que são baseadas em critérios formais e orientadas por uma explicação circular do tipo: é x porque é a penúltima letra do alfabeto². Não parece ter relevância separar em três

¹ Levamos em consideração que a Idade Média teve como periodização- Baixa Idade Média, Plena Idade Média e a Idade Média Tardia que se finda em 29 de maio de 1453 quando Constantinopla foi capturada pelos turcos otomanos, sob o Sultão Maomé II. Portanto a Idade Média tem seu término na metade do século XV.

² Crystal (1985, p. 247) explica que substantivo é o "*termo usado na classificação gramatical das palavras (...) nome de pessoas, lugares ou coisas*", ele traz formas e funções da sintaxe e da morfologia, além da flexão, número e caso, também é o núcleo do sintagma nominal e abrange o termo na linguística em uma categoria de universal linguístico (oposto ao formal).

abordagens distintas o que se explicita como uma resposta idêntica. É exatamente o que tem feito a escola com os conteúdos a um aluno que é iniciado nos estudos de língua portuguesa como língua materna. Aqui, o recorte será feito ao grupo de alunos que está no ensino médio, ou seja, deveria ser um público mais crítico e maduro, que poderia ser levado a um grau de maior reflexão durante as aulas. Como veremos adiante, isso não será possível, porque não há uma política clara de desenvolvimento mental, somente há uma política clara de conteúdo pela tradição. Não se pensa no efeito, mas no processo. Não se pensa no processo de recepção e atuação reflexiva, mas no processo de ensino e de distribuição conteudista. O ensino não está centralizado nem no professor nem no aluno, mas no conteúdo.

Recorramos agora aos gramáticos que podem ser considerados, salvo equívoco, a fonte de consulta dos elaboradores de livros didáticos³. Bechara (1999), após definir os substantivos⁴, apresenta as classificações típicas (concretos/ abstratos, próprios/comuns e contáveis/não-contáveis) e também a morfologia interna (flexão de número, gênero e alterações sufixais), discernindo flexão (aumentativo e diminutivo) de derivação gradativa (sintético e analítico). Ainda é dada relevância à grafia dos nomes próprios estrangeiros. Em todas as explicações de Bechara (1999), os exemplos são descontextualizados, como de praxe em todas as gramáticas normativistas.

Cunha & Cintra (2007, p. 191) definem classicamente os substantivos⁵ e replicam as classificações operadas por Bechara. Diferem deste último na maneira como associam morfologia à sintaxe, pois na sequência apresentam as funções sintáticas dos substantivos.

Esse modelo de normatização vai penetrar em maior ou menor grau nos livros didáticos. O material mais distanciado dessa perspectiva, dentre os LDs analisados, foi Cereja & Magalhães (2009), que consegue explorar de modo mais criativo a classe dos substantivos à medida que seleciona textos mais interessantes e convidativos para o público estudante. Um exemplo é a tirinha de Luís Fernando Veríssimo, em que cobras

³ Em conversas informais com autores, percebemos que Bechara e Celso Cunha são os nomes mais lembrados como autores consultados.

⁴ “classe de lexema (...) [a que] convencionalmente chamamos objetos substantivos (...) em primeiro lugar, substâncias (...) em segundo (...) quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades, estados, processos” (Bechara, 1999, p. 112).

⁵ “a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (Cunha & Cintra, 2007:191).

levantam a seguinte dúvida: "Qual é o plural de 'pôr de sol'?" e a resposta da cobra interlocutora é: "Crepúsculos".

Com um aperitivo que rompe com a resposta tradicional à pergunta, o autor consegue despertar a atenção do aluno para os sentidos da palavra *plural*, a partir do que retomará a abordagem de tópicos tradicionais, como o plural dos substantivos e dos adjetivos compostos de forma bastante sucinta. Dado que o texto apresenta apenas um exemplar de substantivo composto, o autor propõe em seguida questões focadas na formação e flexão desse tipo de substantivo. Posteriormente, apresenta as regras de flexão tanto dos substantivos como dos adjetivos compostos e encerra a unidade com exercícios de verificação, repetição e aplicação das regras contidas na parte teórica.

No LD de Maia (2009), encontra-se o estudo do substantivo segmentado em duas partes. Na primeira, demonstra o papel do substantivo no aspecto sintático, morfológico e semântico e, no caso deste último, explica que, ao se levar em conta a significação, há uma série de classificações brevemente conceituadas e exemplificadas, além da exposição da flexão dos substantivos (gênero, número e grau). Ao final, solicita que o tema seja exercitado em propostas de repetição para fixação dos conceitos gramaticais abordados. Na segunda parte, explana, sem aprofundamentos, os conceitos relacionados e apresenta um rol de exemplos dos diferentes tipos de substantivos e dos casos de substantivos compostos. Definitivamente, uma exposição pouco interativa e sem problematizações, o que certamente propiciará o não envolvimento do aluno com o tema.

Um terceiro LD analisado, o de Terra & Nicola (2009), subverte a forma de apresentação clássica. Inicia o assunto *substantivo* com a solicitação de resolução de um exercício da seguinte maneira: o aluno deve justificar o motivo de um poema ser composto exclusivamente por substantivos e ainda assim conseguir expressar um conteúdo dinâmico? Esse problema permitirá discutir a classe dos substantivos. Os autores recorrem à morfossintaxe, ilustrando cada função.

É interessante como cada LD recorta o perfil do aluno do ensino médio: o aluno reflexivo, o aluno que precisa de uma fórmula pronta para memorizar, o aluno questionador. Os três livros juntos poderiam dar conta de uma sala de aula real, em que os três tipos de alunos – dentre outros – sobressaem-se. Nenhum desses LDs faz referência à gramática dos usos ou aos empregos comuns na interação face a face. Como são alunos de ensino médio, recorrer à língua falada torna-se uma estratégia

pedagógica bastante rica. Ela permitiria demonstrar a fluidez entre as categorias de substantivo e adjetivo⁶, por exemplo, e também seria útil para revelar estatutos funcionais mais gramaticais de substantivos, como é o caso de reduplicações típicas de língua falada para enfatizar, pluralizar e nomear (DEFENDI, 2008).

Uma categoria fugaz em suas correspondências estruturais: o adjetivo

Na perspectiva tradicional as classes de palavras são divididas em dois blocos: classes abertas e fechadas. As abertas são assim chamadas por admitirem mais facilmente uma expansão de seus membros ao contrário das fechadas. Numa perspectiva funcionalista, a grande diferença entre esses dois blocos é determinada pelo uso e direção de mudança. Nesse sentido, toda classe é aberta, mas nenhuma é homogênea.

Muito do ainda encontramos em dicionários de Linguística reflete uma visão estruturalista. Dubois *et alii* (2004)⁷, por exemplo, embora reconheçam a fluidez entre algumas classes de palavras, como os adjetivos e substantivos, ainda adotam propriedades bipartidas para os classificar. É certo que provocam uma reflexão maior sobre as classes, como é o caso do observado com os adjetivos qualificativos, que, segundo os autores, podem ser subdivididos em (i) qualificativos propriamente ditos e (ii) relacionais⁸, o que numa perspectiva funcionalista já indicaria graus de

⁶ Note-se o exemplo extraído de uma produção interativa entre falantes cultos paulistas: “ bom... talvez eu possa dar um exemplo oPOSto... há algumas comunidades... éh... em que:... existe... um:./ uma ânsia muito grande... da.../ do ponto de vista... enfim... do/dos jovens...duma terceira ou quarta ge/geração de voltAREM aos seus países de origem... ah... para estudar musicoloGIA etnomusicoloGIA ah:: ou mesmo enfim música tradicioNAL e... e existem algumas / essas comunidades são principalmente as comunidades polonEsas – eu encontrei as **húngaras** -- a comunidade **húngara** ah:: muito... ah:: a da comunidade siriolibanESA e:: eu Acho -- talvez -- pela... -- inclusive pela:: pelo exemplo que está... enfim que está sendo pelo... arcebispo Dom ((engasga)) Damasquinos da igreja ortodoxa (...)”. (*Corpus do PHPP*, Inédito, p. 05)

⁷ Afirmam que os adjetivos se unem a substantivos e (i) podem exprimir qualidade (*adjetivo qualificativo*): *baixo, negro, frágil, pequeno, feio, machadiano*, etc. ou (ii) atualizar o substantivo numa frase (*adjetivo determinativo*): (ex. Ela vestia uma calça amarela), *amarela* individualiza a calça entre as demais e a distingue. No nível semântico, no entanto, não enfatizam as divergências funcionais, por admitirem que os adjetivos qualificativos podem não só caracterizar como também determinar.

⁸ O primeiro grupo exprime qualidade e o segundo são adjetivos derivados de substantivos que marcam a relação entre o substantivo qualificado e o substantivo do qual o adjetivo deriva (ex. *bovino* de *boi*, *econômico* de *economia*). Os adjetivos relacionais podem ser empregados como complementos nominais introduzidos por *de*: (a) a influência da Inglaterra e (b) a influência inglesa. Os dois enunciados são sinônimos, pois convergem à ideia de subjetividade (a Inglaterra influencia) e posse (inglesa). No entanto, em (c) *a situação inglesa*, a ambiguidade é outra, pois se pode entender “a situação da Inglaterra” (sujeito e posse) ou “na Inglaterra” (predominante na Inglaterra). Neste último caso, o adjetivo relacional fora empregado numa extensão de sentido. Nessa perspectiva, os adjetivos em seu conjunto teriam graus de funcionalidade distinta, sendo que os qualificativos propriamente ditos podem estar mais gramaticalizados na língua do que os relacionais.

gramaticalização distintos. Tratamento similar será dado aos graus de comparação dos adjetivos qualificativos⁹.

Dessa forma, embora os autores exponham os adjetivos sob a perspectiva estruturalista dominante à época de produção do dicionário, o modo de condução da discussão permite uma discussão bastante interessante sobre o uso da língua, o que o habilitaria a ser propícia fonte de consulta ao autor de LD ou mesmo ao professor de língua portuguesa de ensino médio.

Sabemos que lidar com o processo de uso da língua requer que se recorra a algumas informações históricas. Na sala de aula, invariavelmente o próprio choque entre o que o professor aceita como correto e o que o aluno utiliza para falar com seus colegas de sala pode ser uma boa exemplificação de que a dinâmica linguística é fato que deve ser considerado pelo professor. Numa simples e rápida consulta aos gramáticos, pode-se notar esse percurso histórico bastante claramente. Quando Bechara (1999) apresenta que uma locução adjetiva é composta por uma preposição seguida de um substantivo (ex. homem *de coragem* ~ homem *corajoso*), não está simplesmente clamando por uma memorização estrutural, mas está abrindo a possibilidade de se pensar que formas distintas para codificar um sentido podem ter idades distintas na língua. Ao aluno não interessará saber qual a mais antiga ou mais jovem forma, mas poderá identificar paralelos de usos na fala de seus pais, avós em comparação aos usos de seus colegas, por exemplo. Poderá, ainda, avaliar alguns usos recorrentes e se surpreender com a não equivalência estrutural (ex. O aluno *da turma* ~ *o aluno *turmoso*) ou semântica (ex. *anel de ouro* ~ *anel dourado*) como se expressa nas gramáticas e livros didáticos. A constatação desses fenômenos poderia ser enriquecida com o estudo da origem dos adjetivos e justificaria lidar com as distinções exploradas por Bechara (1999): adjetivos explicativos e restritivos¹⁰.

⁹ (i) de superioridade, *Paulo é mais esforçado do que Fábio*; (ii) de igualdade, *Paulo é tão esforçado quanto Fábio*; e (iii) de inferioridade, *Paulo é menos esforçado do que Fábio*; (iv) superlativo absoluto, *Paulo é esforçadíssimo* e (v) superlativo relativo, *Paulo é o mais esforçado da família*. Esses diferentes graus devem-se a processos morfológicos, como emprego de sufixos e processos sintáticos, utilizando *mais*, *muito*, *o mais*. Há também no português, heranças de comparação de língua latina como *maior*, *menor*, *melhor*, *pior*, mas que, segundo os autores, não se integram totalmente como comparações. Os adjetivos ainda podem ser empregados como substantivos (ex. *os negros*, *os terríveis*) e como advérbios (ex. *falar alto*, *baixo*, *bonito*; *cantar afinado*, *desafinado*).

¹⁰ Os explicativos, há muito tempo estão gramaticalizados como adjetivos na língua (ex. homem *mortal*, água *mole*, gelo *frio*); os restritivos correspondem a adjetivos que caracterizam um estado acidental (ex. homem *bom*, água *morna*, gelo *pequeno*).

Também seria fonte de consulta aprazível para compor um plano de discussão em sala, a gramática de Cunha & Cintra (2007[1985]) na seção que tratam dessa relação estreita entre os substantivo e os adjetivos (ex. *uma preta velha vendia laranjas* e *uma velha preta vendia laranjas*). Seria possível verificar que, a depender da geração ou faixa etária, nem sempre é tão nítida a diferença semântica provocada pela mudança de ordem de alguns adjetivos. A discussão com o apoio em textos literários seletamente providenciados tornaria a aula de língua portuguesa um momento de deleite.

A esse propósito, o professor ainda poderia recorrer a João de Barros (1540), que ratifica a importância dos substantivos para constituição dos adjetivos. Como muitos adjetivos são derivados de substantivos, um veio de reflexão se abre sobre a necessidade de se recorrer a um substantivo para modificar ou intensificar uma informação.

Em se tratando de organização do rol dos adjetivos, tanto as gramáticas quanto os livros didáticos compõem uma lista das flexões e morfologia dos adjetivos, quando na verdade, como tratamos anteriormente, cada uma pode estar num estágio de evolução na língua que lhe permitiria um maior ou menor leque de funções gramaticais no uso da língua. Na escola brasileira, os livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), refletem a organização exposta pelos gramáticos, com as mesmas classificações veiculadas na normatividade num espaço mínimo de reflexão. No que se refere aos textos utilizados como pretextos para tratar dos adjetivos, notamos que, mesmo destinados ao público de Ensino Médio, sua explanação é rasa, preservando um tratamento superficial aquém do nível de aprofundamento necessário a esse tipo de aluno.

Vejamos o seguinte texto apresentado por Maia (2009, p. 240): “ Já que não levo no meu peito **morto** / Um punhado sequer de **murchas** flores¹¹!”. Na análise, o autor chama a atenção para os adjetivos destacados e para suas relações semânticas no texto: o adjetivo é a palavra que designa qualidades concretas e abstratas. Nenhuma outra observação ou análise remete aos demais termos destacados. Na sequência, o discurso didático volta a revestir-se de um caráter normativista.

Todo esse tratamento é repetido nos livros sob análise com as demais classes de palavras que integram o conjunto dos nomes. Cereja & Magalhães (2009)

¹¹ Os versos apresentados por Maia, apenas são utilizados para fazer referência ao assunto dos adjetivos, nem mesmo há citação ao poeta Álvares de Azevedo que escreveu estes versos no poema “Adeus, meus sonhos!”

apresentam os adjetivos, simultaneamente aos substantivos, expõem as regras de flexão dos substantivos e dos adjetivos compostos e encerram a unidade com exercícios, ora cobrando o tema substantivo, ora adjetivo. Terra e Nicola (2009), embora abram a seção com um poema de Adélia Prado, não o exploram no decorrer da unidade. Continuam próximos da exposição tradicional do assunto, apenas classificando os adjetivos quanto aos tipos, flexões e graus, e continuam diferenciando-se dos demais por já lidar com a morfossintaxe. Na sequência, em seção separada intitulada “Gramática e usos”, demonstram que adjetivos podem funcionar como advérbios. Os exercícios de fixação pedem que os alunos “caracterizem”, “destaquem” e “substituem” termos, em atividades pouco complexas.

Se esses livros são em maior ou menor medida muito próximos das gramáticas normativas, no conjunto poderiam atingir uma sala heterogênea de modo mais eficiente. Um poderia ser complementado pelo outro no encaminhamento das explanações, mas todos deveriam conhecer melhor que tipo de aluno é esse de ensino médio. Também todos poderiam ser mais atentos às propostas do Programa Curricular Nacional em seus aspectos mais positivos, que dizem respeito à incorporação do tratamento da língua falada, das finalidades sociais dos textos e da língua em uso. Gêneros discursivos são estratégias para uma aula interessante e não um fim em si, não um pretexto para iniciar a tradicional aula de gramática. Todo gênero discursivo apresenta aspectos gramaticais peculiares.

A linha tênue que separa o adjetivo de um marcador conversacional de início de turno é a mesma que separa a modalidade falada da escrita, e é a mesma que separa a alta formalidade da situação e a baixa formalidade da situação. Também pode ser a mesma que delimita a própria classificação do termo: professores mais tradicionais nomeiam esse uso de "bengala gramatical" e atribuem uma valoração atitudinal (insegurança linguística; professores sintonizados com o conhecimento linguístico nomeiam esse uso de "marcador discursivo ou marcador conversacional" e atribuem uma funcionalidade ao uso (iniciadores de texto falado, indicador de processamento mental). Assim, caberia tratar de marcas da oralidade em sala de aula.

Um terreno de areia movediça: os advérbios

Terreno não muito seguro é este no qual se encontra a classe de palavras denominada advérbio¹². Em uma observação feita por Cunha & Cintra (2007 [1985, p.530]), lê-se: “sob a denominação de *advérbio* reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea¹³, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas”. Sem considerar essa complexidade conceitual, João de Barros, em sua gramática publicada no século XVI, definiu advérbio a partir do significado etimológico, “a cerca do verbo”, que denota a eficácia ou remissão do verbo (BARROS, 1540, p. 28), mas já evidenciando sua função complexa.

Um olhar mais contemporâneo mostra que não é apenas ao verbo que o advérbio se relaciona. Segundo Castilho (2010, p. 543), em construções metafóricas, como “*ele é muito homem e ele é muito gente*, no sentido de *muito viril e muito generoso*”, o advérbio pode se aplicar ao substantivo¹⁴ também, além, claro, de se relacionar ao adjetivo, ao próprio advérbio e a sentenças inteiras. Como os LDs lidaram e lidam com tamanha complexidade categorial é o que focalizamos a partir de agora.

“Jantou **lá** muitas vezes. Era tímido e acanhado. A frequência atenuou a impressão dos primeiros dias. Mas trazia **sempre** guardado, e **mal** guardado, certo fogo particular, que ele **não** podia extinguir.” (Quincas Borba, XXV). É com esse trecho que Maia (2009) introduz o leitor ao estudo do advérbio, definindo-o, em seguida, como “uma palavra invariável que se junta a um verbo, a um adjetivo, a outro advérbio ou a uma frase inteira para modificar-lhe o sentido” (id., p.308). A esse conceito morfológico não é acrescentado nenhum outro, como o sintático, indicando a relação que esse termo exerce na oração. As palavras “lá”, “sempre”, “mal” e “não” apenas são destacadas e recebem o rótulo de advérbio, como se fossem termos isolados, sem referência alguma ao papel que assumem no enunciado e aos termos que toma como escopo, o texto de Machado de Assis neste caso, serve apenas como mero suporte de palavras, nada mais.

¹² Segundo Dubois (2004): “A categoria tradicional dos advérbios agrupa espécies de palavras que nada têm em comum além da invariabilidade.”

¹³ A heterogeneidade é também relevante para Crystal (1985): **advérbio** é o “termo usado na classificação GRAMATICAL das PALAVRAS para indicar um grupo heterogêneo de elementos cuja função mais freqüente é especificar o modo de ação do VERBO”.

¹⁴ Bechara (1999, p. 288) já apresenta essa função do advérbio como “modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta.

Para explicar a significação do advérbio, Maia (2009, p. 308) prefere utilizar frases isoladas: “Quando modifica o sentido de um verbo, o advérbio exprime a circunstância de um fato: O menino saiu apressadamente.” O interessante é que existem listadas mais adiante um rol de palavras consideradas “palavras e locuções denotativas”. Similarmente, estão presentes em Cunha & Cintra (1985, p. 540) e em Bechara (1999) com a seguinte definição: “certas palavras, por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios, passaram a ter, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, classificação à parte, mas sem nome especial”. Supõe-se, assim, serem palavras inatingíveis pelas classes de palavras existentes, ainda que semanticamente sejam apreensíveis como termos que indicam exclusão (*somente*) e inclusão (*inclusive* e *até*).

Poder-se-ia ter a impressão de que seriam categorias mais recentes do processo de gramaticalização e, por isso mesmo, ainda não encaixadas de modo central numa classe. Isso, contudo, é um equívoco, já que na gramática de João de Barros (1540, p. 28), tais termos não estavam separados da classificação adverbial. Palavras indicadoras de exclusão e inclusão foram por ele arroladas dentre os de significação adverbial e classificadas como de “ajuntar” (*aiuntamente*) e de “apartar” (*apárte, afóra*).

Se, por um lado, o critério morfológico do advérbio recebeu, no LD de Maia prioridade na introdução desse conteúdo, o critério sintático dessa palavra recebeu exclusividade no compêndio didático de Cereja & Magalhães (2009, p. 371). A partir de uma tira de Calvin, o autor destaca a palavra *não*: “Não sou vegetariano”, explicando que sintaticamente essa palavra é chamada de adjunto adverbial. O que chama a atenção, contudo, é a explicação dada a esse tipo de adjunto: “Assim como os advérbios e as locuções adverbiais, os adjuntos adverbiais também expressam diferentes valores semânticos.” Na sequência, há uma lista de onze valores semânticos seguidos de exemplos. A explicação de adjunto adverbial veiculada no LD de Cereja & Magalhães (2009) sugere que o adjunto adverbial é uma categoria gramatical independente do advérbio, quando, na verdade, as palavras ou locuções de valor adverbial assumem, geralmente, a função de adjunto adverbial em uma oração. Assim, a palavra *não* no exemplo “*Não* vá, pode ser perigoso”, sintaticamente desempenha função de adjunto adverbial de negação porque, morfológicamente, tem valor de advérbio de negação.

Evidência dessa integração é encontrada em Cunha & Cintra (1985, p. 529), quando definem advérbio como “um modificador do verbo (...). A essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhes são privativas”. A designação de

“modificador do verbo” sugere o critério relacional, logo, sintático, que o advérbio desempenha no enunciado. Ao definir adjunto adverbial, Cunha & Cintra (1985, p.147) afirmam que “é, como o nome indica, o termo de valor adverbial que denota circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio”¹⁵. Segundo esses gramáticos, o adjunto adverbial pode vir representado por advérbio, locução ou expressão adverbial ou por oração adverbial.

Terra & Nicola (2009, p. 255), em seu manual didático, trazem com mais clareza essa relação entre forma e função do advérbio, aproximando-se seu discurso daquele observado em Cunha & Cintra (1985). Segundo eles, “os advérbios e as locuções adverbiais desempenham, sintaticamente, a função de adjuntos adverbiais. A exemplo dos advérbios, os adjuntos adverbiais também são classificados a partir da circunstância que exprimem”. A definição de advérbio¹⁶ também é dada a partir de um critério semântico e, à semelhança de Maia, seguem de perto as gramáticas normativas analisadas. Justifica a presença das “palavras denotativas” com base nas orientações da NGB.

Quanto aos exercícios propostos nos LDs analisados, convém fazer as seguintes considerações: (i) em Terra & Nicola, há a presença de exercícios de identificação, de classificação semântica, de substituição de locuções adverbiais por advérbios e de acréscimo de advérbios a frases dadas; (ii) em Maia, há exercícios de classificação e de substituição por advérbio equivalente, mas também exercita a categorização e o reconhecimento da distinção entre classes muito próximas, como é o caso de adjetivos e advérbios (*meio, claro e só*); (iii) em Cereja & Magalhães, há um exercício a partir de uma tira de Fernandes Gonsales (Níquel Náusea) em que se pede a identificação e a análise de conteúdo semântico. Se, como vimos, o advérbio é pautado pela heterogeneidade, os exercícios não favorecem esse reconhecimento; se o advérbio atua em níveis de organização discursiva diferentes, a escolha da tira não favorece esse reconhecimento.

Cabe ao professor que faz uso desse tipo de material estar atento às diversas potencialidades do advérbio e propor outras situações de reflexão para os alunos,

¹⁵ Grifo nosso.

¹⁶ Em relação à definição da categoria advérbio, Terra & Nicola (2009, p.254) a definem como “a palavra que, fundamentalmente, modifica o verbo, exprimindo determinada circunstância (tempo, modo, intensidade, etc)”. Para isso, exemplificam em frases do tipo “Cheguei **cedo**” e “Falaram **muito**”.

evidenciando o que Bechara (1999, p. 288) destaca, citando Mattoso Câmara Jr., que é “a extrema mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios”.

Dar conta dessa complexidade exigirá um trabalho adicional com a modalidade falada da língua. A título de ilustração, observemos os seguintes exemplos, em que há emprego de advérbios terminados em *-mente*¹⁷ e um advérbio locucional:

...porque um grande /problema que nós temos... para resolver os problemas da educação é:... a interrupção... dos...dos programas e dos projet/tos... sobre os quais os governantes anteriores investiram... e **às vezes** inv/investiram **pesadamente... fortemente...** e aí você chega com um Novo governo... com um NOvo plano... como se estivesse fazendo uma tábula rasa... (*Corpus* do PHPP, Inédito, p. 205)

Torna-se relevante a discussão sobre o componente discursivo-pragmático dos advérbios escolhidos. Há uma grande diferença entre o exemplo e outro em que simplesmente há a escolha por um advérbio intensificador prototípico: investiram *muito*. São essas nuances que devem ser percebidas pelos alunos para garantir-lhes a competência comunicativa plena a que eles têm direito. No caso do advérbio *às vezes*, tanto se pode ter uma interpretação temporal (algumas vezes ocorre, outras não) quanto uma leitura de possibilidade (*talvez*). A ambiguidade de escopo e de sentido é o que dá vida a essa areia movediça que é a classe dos advérbios.

Considerações finais

Os LDs exploram conceitos e formas de abordagem muito mais próximas do modelo tradicional da gramática do que das orientações do Plano Curricular Nacional de Português. O material que deveria ser mais direcionado ao ensino médio continua repetindo tal e qual as informações exploradas durante o ensino fundamental.

Se por um lado o aluno não compreende porque não consegue gostar da disciplina de língua portuguesa, talvez os autores de LDs também não sabem porque não conseguem se afastar da tradição normativista. Urge uma aproximação maior não só entre pesquisa e ensino, mas também entre pesquisa e editoras de LDs, em especial de autores de LDs.

¹⁷ São as seguintes as ocorrências encontradas: *pesadamente, fortemente, comparativamente, individualmente, justamente, prioritariamente, acessoriamente, efetivamente, progressivamente, continuamente, recentemente, praticamente, exatamente, necessariamente, relativamente, teoricamente, certamente.*

O caráter reflexivo, necessário à compreensão da função do item em diversos contextos, é buscado, mas não alcançado infelizmente. Muitos dos exercícios de fixação são do mesmo tipo dos que estiveram presentes nos livros didáticos utilizados pelos pais e avós desses alunos. Não há dúvida de que a pesquisa científica nas Universidades já comemoram o aniversário de 40 anos das descobertas da importância da língua falada no ensino do português culto, mas de modo inexplicável esse eco não alcançou o seu fim: o ensino de português nas escolas básicas e na formação dos professores que lá atuam. Não se pode ser um bom leitor se não se reconhecem estratégias e intenções codificadas na língua.

Não há dúvida sobre a importância do professor em sala de aula, não há dúvidas sobre a importância de se ter aula num espaço propício, como é a escola tampouco que se deva ter um material adequado aos objetivos, capacidades e habilidades dos alunos. O que há de errado então? Talvez não se dê, ainda, a importância suficiente para o que os Institutos de Pesquisas e as Universidades, de modo geral, têm feito.

A Universidade e os Institutos de Pesquisa deverão buscar estratégias de comunicação eficiente para que a escola, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e todos os envolvidos nessa cadeia possam saber que o que se produz na Academia deve impactar positivamente a sociedade. O que se sabe sobre evolução humana, sobre aquisição de língua materna, sobre processo de mudança linguística e sobre método e didática deve ser, com justeza de direito, revertido em favor do ensino brasileiro.

De nada adianta ficarmos analisando o que já está produzido em LD se não houver uma ação eficiente para evitar que o leite seja derramado. Ações eficientes precisam ser pensadas pela Universidade para divulgar os resultados de pesquisas numa linguagem palatável aos cidadãos e profissionais de educação, e também pelas instituições incumbidas de gerenciar o processo de ensino. Essas ações – que podem ser inicialmente diálogos em forma de sondagens – poderiam redundar num grande benefício à sociedade como um todo. No final da cadeia de ensino, reconhecemos a existência de um professor preocupado em ensinar, em dialogar e em ser escutado também. Também reconhecemos a presença de um aluno desmotivado pela falta de um material que lhe cause interesse. Portanto, não haverá ação eficiente que não parta de

um diálogo-sondagem que leve em conta aspirações e experiências de professores e alunos.

Referências bibliográficas

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa** (1540). Disponível em <http://purl.pt/12148>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 33ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1989.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. Vol. Único. São Paulo: Atual, 2009.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. e adapt. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007[1985].

CUNHA, Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. (12ª ed.) Rio de Janeiro: FAE, 1990.

DEFENDI, Cristina Lopomo. **A reduplicação no português culto falado em São Paulo: possível gramaticalização?** Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

DUBOIS, Jean *et alli*. **Dicionário de lingüística**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2004.

MAIA, João Domingues. **Português Maia**. São Paulo: Ática, 2009.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. **Português: de olho no mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia, VICENTE, Renata Barbosa e SAMPAIO, Rogério Menale,(orgs.) **Corpus do Projeto Temático História do Português Paulista - PHPP: Entrevistas**. (Inédito).

Dissertação de vestibular: um enfoque funcional sobre a organização do gênero

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa^{1*}

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado de pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado, enfocando a organização do gênero “dissertação escolar” sob o escopo da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985). O material de análise é composto por 44 textos de alunos de pré-vestibular divididos em dois grupos: O primeiro grupo é composto por 22 textos aos quais foi atribuída nota maior que 6,0 (seis) e o segundo grupo é composto também por 22 textos aos quais foi atribuída nota igual ou menor que 6,0 (seis). São colocadas em evidência as estruturas de mensagem (tema e rema) e seu *modus operandis* no texto como elementos que contribuem para os processos de significação a partir dos padrões de desenvolvimento temático. Os resultados apontam para o fato de que não há diferença entre os tipos de Temas escolhidos nos dois grupos, mas os elementos temáticos e o método de desenvolvimento diferem. No que diz respeito aos padrões de desenvolvimento, nos textos do primeiro grupo, a maior incidência foi do padrão zig-zag e, nos do segundo grupo, do tema reiterado.

Palavras-chave: redação; Funcionalismo; Tema; padrões de desenvolvimento temático.

Abstract: This article aims to present the result of research developed as a master dissertation, focusing on the organization of the gender "school composition" under the scope of the systemic-functional grammar Halliday (1985). The material is composed of 44 texts of high school students divided into two groups: The first group with larger average than 6,0, and the second with same average or smaller than 6,0. The message structure (theme and rheme) and its *modus operandi* in the text supporting the processes of meaning from the patterns of thematic development were analysed. The results show that there is no difference between the types of topics chosen in both groups, but the thematic elements and method of development differ. With regard to development patterns in the texts of the first group, the highest incidence was the zig-zag pattern, and in the second group, the reiterated theme.

Keywords: composition; Functionalism; Theme; patterns of thematic development.

Introdução

Este artigo apresenta alguns dados referentes à análise de dissertações de vestibular sob a orientação da gramática sistêmico-funcional de Halliday. Foi privilegiada aqui uma das metafunções apontadas por Halliday (1994) como definidoras do sentido do texto: a metafunção textual.

Os textos foram produzidos por pré-vestibulandos e compilados de acordo com as notas exigidas nos exames a que se dirigiam. A nota mínima de aprovação dos exames era seis (6,0), definindo, portanto, a divisão dos textos em dois grupos: os que tinham nota igual ou superior a seis formam o primeiro grupo e os que tinham nota menor que seis formam o segundo grupo.

* Universidade Federal do Pará.

Embora, no contexto do vestibular, a dissertação aparente ter um fim avaliativo, não se pode negar que o seu objetivo maior é atestar a capacidade argumentativa do produtor, já que está sujeita à apreciação de outros leitores, que podem ou não aceitar a argumentação exposta no texto. Além disso, o vestibular é um evento social que tem suas exigências moldadas pela representação dos participantes envolvidos e seu caráter de transição entre dois níveis educacionais: o médio e o superior. É por meio dele que o candidato pode provar sua competência para ingressar em uma universidade, condicionando-se a suas regras e limitações.

Assim, o contexto do vestibular se torna um lugar social em que cada concorrente às vagas de uma universidade tem que demonstrar sua competência comunicativa de modo que o texto escrito na prova de redação se constitui como a materialização dessa competência comunicativa.

Para a caracterização da dissertação de vestibular como gênero, considero os apontamentos de Meurer (2002) e Bakhtin (1992). Para estes autores, o gênero se configura a partir de sua função, sua organização retórica e pelo contexto em que é utilizado. Partindo disso, pode-se colocar a redação de vestibular, sob o enfoque funcional, na perspectiva das variáveis de contexto, definidas por Halliday (1985), autor que embasa as considerações acerca da gramática sistêmico-funcional presentes neste artigo.

Tomando principalmente estes autores como referência, lançar-se-á um olhar sobre o modo como se organiza o gênero em questão, observando as escolhas de padrões de desenvolvimento temático e de escolha de elementos colocados na estrutura clausal na posição de tema. As escolhas operadas pelos produtores dos textos revelam o modo como se concebe a organização do texto, dando relevância a determinados elementos que podem efetivar a eficiência dos textos produzidos.

1 Gramática sistêmico-funcional

Halliday (1994) chama sua gramática de funcional porque toma como ponto de partida para seu estudo a forma como a língua é usada, ou seja, a relação entre texto e contexto. Segundo ele, a língua é organizada de acordo com as necessidades humanas e, por isso, acredita que a língua possa ser explicada, fundamentalmente, por referência ao seu uso.

O autor considera ainda que os componentes de significado fundamentais da língua são funcionais. Toda língua é organizada em torno de dois tipos de significados: o ideacional e o interpessoal. Esses, classificados como metafunções, são manifestações no sistema lingüístico de dois propósitos mais gerais que formam a base de todos os usos da língua: compreender a realidade (ideacional); agir sobre os outros (interpessoal). Relacionado a eles, há um terceiro componente metafuncional, o textual, que está relacionado à organização da mensagem.

Cada elemento em uma língua é explicado por referência à função no sistema lingüístico. Nesse sentido, uma gramática funcional constrói as unidades de uma língua – cláusulas, frases etc. – como configurações orgânicas de funções. Em outras palavras, cada parte é interpretada como funcional de acordo com seu papel.

Na gramática funcional, a língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado das formas pelas quais os significados podem ser realizados. A forma como se expressam esses significados é, então, a questão norteadora da gramática funcional. Assim, as formas da língua não funcionam como um fim nelas mesmas, mas sim como um meio para um fim.

A abordagem de Halliday, portanto, tem por base a teoria sistêmica, que concebe o significado como escolha, pela qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como uma rede de opções relacionadas. Segundo Halliday (1994:XIV), na descrição da língua, isso significa que as escolhas vão daquilo que é mais geral ao que é mais específico, ou seja, “Tudo o que é escolhido em um sistema se torna o meio para um jogo de escolhas em outro, indo-se até onde for necessário, ou até onde for possível pelo tempo disponível, ou até onde se saiba².” Essas escolhas são feitas em termos paradigmáticos, de forma que uma escolha implica desconsiderar as outras escolhas possíveis.

Três tipos de significados formam a base da organização semântica de toda língua natural. São as metafunções, denominadas por Halliday (1994:53) de Ideacional, Interpessoal e Textual. Segundo o autor:

O significado ideacional é representação da experiência: nossa experiência de mundo externa, o mundo ao redor de nós, e interna, o mundo de nossa imaginação. Ele é o significado, de certo modo, de conteúdo. A função ideacional da cláusula é a de representação do

² Whatever is chosen in one system becomes the way in to a set of choices in another, and we go on as far as we need to, or as far as we can in the time available, or as far as we know how.

que, em sentido mais amplo, podemos chamar processos: ações, eventos, processos de consciência e relações.

O significado interpessoal é significado como forma de ação: o falante ou escritor faz alguma coisa (qualquer coisa) para o ouvinte ou leitor por meio da língua. A função interpessoal da cláusula é de papéis de troca na interação retórica: declarações, perguntas, ofertas e comandos, juntos com acompanhamento de modalidades.

O significado textual é relevante para o contexto: o texto que precede (e seguindo), e o contexto da situação. A função textual da cláusula é a de construir uma mensagem. (HALLIDAY, 1994, p. 53)³

Cada significado é realizado por elementos léxico-gramaticais. O significado ideacional é realizado pelas escolhas feitas pelo falante no sistema de transitividade: processos verbais, participantes e circunstâncias que envolvem o evento comunicativo. O significado interpessoal é realizado pelas escolhas no sistema de modo e modalidade. No sistema de modo, são determinados os papéis dos participantes na interação; no sistema de modalidade, a posição do falante em relação ao seu interlocutor e a sua mensagem. O significado textual é realizado pelas decisões tomadas pelo falante para a distribuição da mensagem, ou seja, o que o falante escolhe para ser tema/rema, dado/novo.

Os padrões de escolha temática realizam o significado textual, que, por sua vez, é a concretização das dimensões do meio contextual de situação. Assim, as escolhas temáticas expressam significados sobre a organização do evento comunicativo (como o texto se realiza), e a distância interpessoal e experiencial envolvida (como o texto se relaciona ao contexto). O sistema de Tema contribui para a efetivação de tais significados por nos oferecer escolhas sobre que significado priorizar no texto, o que “empacotar” como Dado e Novo, o que contrastar, etc.

A língua, a partir das escolhas operadas pelos falantes, reflete esses significados de acordo com as funções realizadas por ela em cada contexto específico. Para a

³Ideational meaning is the representation of experience: our experience of the world that lies about us, and also inside us, the world of our imagination. It is meaning in the sense of ‘content’. The ideational function of the **clause** is that of representing what in the broadest sense we can call ‘processes’: actions, events, processes of consciousness, and relations.

Interpersonal meaning is meaning as a form of action: the speaker or writer doing something to the listener or reader by means of language. The interpersonal function of the **clause** is that of exchanging roles in rhetorical interaction: statements, questions, offers and commands, together with accompanying modalities.

Textual meaning is relevance to the context: both the preceding (and following) text, and the context of situation. The textual function of the **clause** is that of constructing a message.

descrição de uma língua, é necessário levar em consideração as relações entre texto e contexto, pois, a partir da observação dessas relações, é possível se chegar ao entendimento do como funciona a língua.

Das metafunções apresentadas, a terceira é a que tem maior interesse para o presente trabalho, pois, a Metafunção Textual é a função relacionada às realizações de significado na superfície do texto, é, portanto, por meio dela que se observa a realização dos significados experienciais e interpessoais.

Partindo disso, apóio-me no ponto de vista de Toulmin (apud PILLAR, 2002) de que a tese apresentada pelo vestibulando no texto produzido por ele deve estar acompanhada de dados e garantias que dêem suporte às opiniões assumidas pelo agente-produtor, e organizada de modo a comprovar a competência discursiva do vestibulando. Portanto, a materialidade linguística da construção do argumento, elemento que promove a interação entre vestibulando e banca, deve apresentar-se organizada de forma a satisfazer necessidades comunicativas do evento.

Assim sendo, a eficácia de uma redação de vestibular não se dá pela escolha de palavras isoladas nem pela padronização de uma estrutura textual, mas pela “... assertividade do candidato em construir um texto que se constitua em um todo significativo e que possibilite a persuasão do público-alvo de que está capacitado para ingressar na universidade.” (PILLAR, 2002:170).

2 A Metafunção Textual

Adotar um ponto de vista funcional para a análise textual implica adotar um ponto de vista baseado na relação entre língua e contexto, ou seja, conceber que cada texto seja realizado segundo as relações produtor-texto-mundo.

Na perspectiva de Halliday, a realização desses significados está relacionada diretamente às escolhas feitas pelos falantes/escritores na hora de produzir seus enunciados. Assim, considera-se que qualquer escolha feita está relacionada às intenções comunicativas.

A Metafunção Textual é a que permite “empacotar” as informações, marcando as seleções de Modo e Transitividade de acordo com os propósitos e o contexto. O significado textual não acrescenta nova realidade nem altera as dimensões interpessoais, mas se relaciona ao potencial da cláusula em oferecer a possibilidade de os constituintes se organizarem de diversas formas para atingir diferentes propósitos.

Esse significado se expressa por meio da ordem dos constituintes. Isso é muito comum em inglês, português, etc. No entanto, há línguas que apresentam uma partícula para marcar o “status textual” de um constituinte particular como, por exemplo, no japonês. O que aparenta, contudo, ser verdadeiro é que todas as línguas, de alguma maneira, codificam significado textual, desde que os usos da língua dependam de sinais que indicam as relações coesivas entre a cláusula, seu contexto e seus propósitos.

Halliday (1994) define cláusula como uma unidade em que significados de três tipos diferentes são combinados. Ela é organizada para expressar significados interpessoal (por meio das escolhas de Modo), experiencial (por meio da seleção de Transitividade) e o significado textual em que está envolvido o sistema de Tema, com a configuração clausal em dois componentes funcionais: Tema e Rema, sendo esta a forma básica de organização da cláusula como mensagem.

Considerando essa estrutura de mensagem, os padrões de desenvolvimento temático podem ocorrer de três formas: padrão de tema reiterado, padrão zig-zag e padrão de tema múltiplo, cada um com suas especificidades de organização.

O primeiro deles, o tema reiterado, prevê um tipo de organização em que o escritor opta por reiterar o mesmo Tema, dando ao texto um foco direcionado a um determinado Tema. Isso pode ser feito a partir da coesão lexical em que o escritor usa como recurso a repetição de determinado elemento na posição inicial da cláusula. Embora o recurso de repetição seja o mais comum, é possível que sua escolha possa parecer um problema para o texto quando não fundada em intenções bem definidas. Logo, parece mais acertado que o elemento reiterado venha acompanhado de algum outro constituinte.

O segundo deles, o padrão zig-zag, defini-se por corresponder à um tipo de organização que prevê a progressão temática. Nesse caso, um dos elementos do Rema em uma cláusula, assume a função de Tema em outra, promovendo-se a progressão por meio de informações recém-introduzidas no texto em que o desenvolvimento passa a ser cumulativo.

O terceiro deles, o tema múltiplo, O Tema é composto por diversos elementos que são desenvolvidos nas cláusulas seguintes, dando ao texto um princípio de organização de base que direciona a construção e a leitura do texto.

Relacionando a estrutura da cláusula com os padrões de desenvolvimentos temáticos, pode-se pensar como ocorre a organização das informações dentro do texto dissertativo, mais especificamente aqui, dentro do gênero dissertação de vestibular.

3 O que o corpus diz

Na análise feita aqui, observa-se que a opção mais usada foi o Tema Topical por meio da qual se estabeleceu a coesão nominal, assegurando a introdução, retomada ou substituição de um Tema no texto.

O caso mais comum de Tema Topical foi a ocorrência do primeiro participante da cláusula (sujeito), mantendo-se a ênfase no assunto que era objeto da proposta de redação. Normalmente, esse primeiro participante corresponde a algo relacionado ao universo do assunto proposto e pode ser um item lexical, ou um pronome de referência, como, **ele**, **que** etc. Nos exemplos abaixo, é possível notar esse tipo de realização:

(21) – E o fato mais importante que denota essa influência .
As festas de fim de ano. Nessas datas, todas os recursos anteriores se unem. Televisão, outdoors, anúncios, promoções... uma verdadeira conspiração em prol do consumo. **O que** pode ser observado em lojas e supermercados lotados... É constatado em números, através de pesquisas feitas sobre o comércio. **O que** deixa claro a tese. (Texto 19)

(22) – **A palavra** é uma arma que não se compra, se aprende a usar e mais aparenta ser frágil, mas consegue machucar muito, e aliás consegue fazer tudo, **ela** não serve só para machucar, serve também para dar alegrias, serve para comunicação, **a palavra** tem várias utilidades. (Texto 36)

Outro elemento do constituinte topical que aparece com frequência é a circunstância, na maioria das ocorrências, de valor temporal. Essa característica pode estar relacionada ao fato de que, no gênero dissertação escolar, o produtor assume a posição de comprometimento com os fatos citados no texto, fazendo uso de elementos que remetam os interlocutores à realidade dos interactantes. Dessa forma, é possível que, aos olhos do produtor, haja qualquer necessidade de localização temporal do que é

dito no texto. Observe-se, por exemplo, o uso dos elementos que denotam circunstâncias nos trechos a seguir:

(23) – **Hoje** precisamos apenas salvar em alguma pasta e depois imprimir. Graças a globalização, ao avanço tecnológico e a era da informática. (Texto 27)

(24) – **No início da década de 90**, o computador era visto apenas como uma forma evoluída da maquina de datilografia, entretanto, em 2006, constatamos que a realidade é bem diferente, a linha de utilização dos PCs, se tornou tão ampla que, em alguns casos, é possível realizar alguma tarefa sem ele, por exemplo, complicadas cálculos estruturais agora são resolvidos em questão de segundos, por um Software (programa de computador) adequado. (Texto 28)

(25) – O trabalho braçal era substituído pelas máquinas da época. **Nos dias atuais**, podemos perceber a presença efetiva na vida das pessoas. Pois o mesmo tornou-se essencial na vida do homem moderno. (Texto 07)

É provável que, em alguns casos, como os acima, a escolha marcada da circunstância como Tema tenha sido feita para dar ênfase a situações pertencentes a dois tempos diferentes, tendo, nesses casos, um valor contrastivo para a demonstração da tese a ser comprovada pelo produtor do texto.

As circunstâncias também são, com freqüência, representadas por meio da cláusula dependente, ocupando a posição temática na cláusula complexa.

(26) – **Se toda essa tecnologia foi usada para fins de ajudar o homem em suas necessidades**, ela é muito bem-vinda... (Texto 12)

(27) – **Quando você olha uma foto do planeta terra** fica deslumbrado com tamanha beleza (Texto 34)

O processo ocorre em poucos casos dos Temas Topicais e, tratando-se de gênero dissertação de vestibular, isso somente vem fortalecer o fato de que o processo se configura mais comumente como Tema nas cláusulas imperativas. A título de ilustração, no entanto, cabe salientar que, nos casos em que ocorre, trata-se ou do uso de verbo “ser”, ou do verbo existir ou, ainda, da 1ª pessoa do plural elíptica.

(28) – **Seria** muito mais rápido e fácil. (Texto 09)

(29) – **Existe**, como já citado, o outro lado da história. (Texto 05)

(30) – **Voltamos** à idade da pedra. (Texto 14)

Os Temas Múltiplos ocorrem com bastante frequência no corpus, mas, normalmente, sem a presença do constituinte interpessoal. A baixa frequência desse tipo de constituinte pode dever-se ao fato de que se trata de um texto situado no mundo do “expor” em que é muito comum os produtores evitarem interferências mais subjetivas nas informações postas nos textos.

Alguns casos em que ocorrem o Tema Interpessoal no Tema Múltiplo são:

(31) – Existe várias formas de se conseguir convencer as pessoas a fazerem o que quisermos, **sem dúvida a melhor maneira** é saber utilizar as palavras...(Texto 36)

(32) – **Talvez esse** seja um exemplo de que facilidade nem sempre é vantagem. (Texto 01)

(33) – **e o que é melhor tem** trazido benefícios, um dos quais a informação e tem sido oferecida a todas as partes da sociedade de alguma maneira. (Texto 06)

(34) – **Infelizmente essa indignação** é só temporária...(Texto 18)

(35) – **Infelizmente, para algumas pessoas**, a modernização de alguns equipamentos, como, por exemplo, o micro-computador são apenas consideradas como caprichos. (Texto 24)

(36) – **Concerteza haverão** varias barreiras nessa medida, como: políticos tentando impedi-las, e principalmente a resistência dos traficantes, que geraria confronto com os militares e logicamente mortes... (Texto 38)

A estrutura mais comum de Tema Múltiplo é aquela composta de constituinte textual + constituinte experiencial, marcando as relações lógicas necessárias ao desenvolvimento dissertativo, já que se trata de um gênero em que a organização das informações se dá por meio do estabelecimento da relação de implicação entre as informações do texto, ou seja, de adversidade, conclusão, adição etc.

(37) – **Mas ainda** não deram a esse equipamento um valor de reconhecimento benéfico em nosso dia-a-dia.

Mas, por outro lado, grande parte da população reconhece a enorme importância dessas máquinas em diversos locais, **enfim, é de suma importância** estarmos bem preparados para podermos desfrutar dessas maravilhas da evolução tecnológica. (Texto 24)

(38) – **No entanto, mesmo que os computadores facilitem o cotidiano de crianças, trabalhadores, estudantes**, estes apresentam suas controvérsias quando utilizados para fins maléficos.(...) os “super dominadores da computação” conseguem ter acesso as senhas pessoais de alguém **e estraviam** dinheiro contidos nestas contas **e isso** acontece também em lojas virtuais e bancos on line.

O computador e outras tecnologias não são responsáveis pelas catástrofes do planeta, **mas quando são mau utilizados** proporcionam prejuízos como estes citados no parágrafo anterior. (Texto 04)

Além dessas estruturas, ocorrem também o Tema Comentário (39), e a Equativa Temática (40), porém em número bastante reduzido:

(39) – **É bom saber** que um mundo mais informatizado é um mundo mais sólido que a informática mudou muitos hábitos do homem. (Texto 06)

(40) – **O que está faltando** é o governo se dedicar mas a educação do que em obras. (Texto 44)

Nos exemplos mostrados aqui, pode-se perceber que o elemento mais comum na posição temática é o sujeito. Logo, uma opção não-marcada.

3.1 Padrão de desenvolvimento temático

A Estrutura de Informação tem estreita relação com os métodos de desenvolvimento temático. Dessa forma, ao observarmos o tipo de método de desenvolvimento do texto também observamos as informações a que o produtor atribui status de Dado e Novo. No corpus, observa-se que há maior preferência pelo padrão zig-zag no primeiro grupo, ou seja, a opção mais utilizada foi usar os elementos da porção remática (novo) de uma cláusula na porção temática (dado) de uma cláusula subsequente para o desenvolvimento textual. Já no segundo grupo a preferência foi pela reiteração do Tema.

Na realização do padrão zig-zag no texto, o produtor pode optar por uma escolha marcada ou por uma escolha não-marcada. Isso pode ser realizado de diversas formas no texto. Na escolha do Tema, quando o produtor opta por usar um dos elementos de significado experiencial (sujeito, processo, circunstância) na posição temática, pode-se dizer que ele está optando também pelo padrão não-marcado. Dentre os elementos do constituinte experiencial, o sujeito é a opção não-marcada enquanto a circunstância é a mais marcada. Na maioria dos casos, tanto na escolha do tipo de Tema quanto na escolha do elemento que ocupa a posição temática, é a escolha não-marcada que se faz predominante no corpus, como atestam os exemplos abaixo:

(41) – **Os benefícios proporcionados à sociedade através dos avanços da informatização** são de suma importância para o desenvolvimento não só educacional, mas também social. **Isso** vem sendo provado a medida que são achadas soluções para muitos

problemas como a violência, saúde declinando, educação etc. (texto 08)

(42) – **Os avanços tecnológicos** vem ajudando no processamento da informação, pois, se tornam mais fácil de chegar de um ponto a outro, no qual ambos estão muito afastados, como por exemplo, Brasil e China. **Esses avanços tecnológicos**, tiveram com ponto de partida o computador, **uma maquina** que, na época em que foi lançado, surpreendeu, e ainda continua. (texto 25)

Nesses exemplos, observa-se a presença do primeiro participante (sujeito) ocupando a posição temática, configurando-se, portanto, o padrão de Tema não-marcado. Entretanto, algumas vezes, o produtor pode optar por colocar um outro constituinte na posição temática. Neste caso, a opção feita é pelo Tema marcado. No corpus, nas poucas vezes em que ocorreu, teve o intuito de enfatizar algo que parecia relevante na construção do texto. Nos exemplos abaixo, se o produtor tivesse optado pela opção não-marcada, provavelmente perderia parte do valor argumentativo de seu texto.

(43) – **É fato** que a informática mudou muitos hábitos do homem. (Texto 01)

(44) – **Num país informatizado**, é possível um médico em menos de alguns segundos, fazer diagnósticos... (Texto 23)

A escolha de que elemento tematizar no texto pode ter grande relevância para que o produtor possa atingir seus objetivos com a produção textual a que se propõe. Assim, embora as escolhas de determinado tipo de Tema não tenha se apresentado no corpus como elemento definidor da eficácia textual, ainda é ele, por meio da escolha dos elementos que ocuparam a posição temática, que parece garantir a organização satisfatória do texto.

Considerações Finais

No contexto específico do vestibular, o texto dissertativo é o meio pelo qual se estabelece a interlocução entre vestibulando e banca. Assim sendo, ao texto produzido pelo vestibulando cabe o papel de comprovar a competência discursiva de seu produtor por meio das escolhas operadas por ele no processo de construção textual.

No corpus analisado aqui, há preferência pelo tema não-marcado, ou seja, as escolhas preferidas são aquelas mais comuns. É possível afirmar, ainda, que, embora a Metafunção Textual realize significados, não foi a escolha de determinado tipo ou estrutura temática que caracterizou o texto como mais ou menos eficiente.

A escolha, no entanto, de que constituinte específico se configura como Tema parece relevante, pois não é simplesmente escolher um elemento qualquer para tematizar. É necessário atentar para o valor semântico ou gramatical do elemento escolhido para que ele possa de fato contribuir para a organização textual, concedendo ao texto coesão e coerência.

Dos mecanismos de coesão e coerência, vale ressaltar a importância da escolha dos tipos de Temas, pois, por meio deles, o aluno pode estabelecer relações não só semânticas, mas também lógicas com o uso dos Temas Topicais e Múltiplos, embora não tenha sido essa escolha que tenha estabelecido a diferença de notas entre as redações dos dois grupos definidos aqui para a análise. Estes tipos de Tema estabelecem relações coesivas no texto de acordo com a natureza de cada um deles.

A escolha de determinado padrão temático não foi um dos aspectos definidores da eficiência argumentativa. No entanto, a escolha dos padrões está relacionada à organização das informações no texto, pois é através dessas escolhas que se pode observar o método de desenvolvimento usado pelo produtor na construção do texto. Pode-se dizer, então, que a escolha de qual elementos tematizar ligada ao tipo desenvolvimento temático tem grande importância para o bom andamento do texto.

As observações feitas aqui, no entanto, aplicam-se a um número limitado de texto, não correspondendo, portanto a verdades absolutas sobre o processos de produção de um texto. Vale ressaltar a importância das pesquisas que envolvam o ensino de língua visto que o papel da escola não se define apenas por ensinar a ler e escrever, mas por formar sujeitos proficientes na língua materna de modo que possam agir por meio dela.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective** (capítulos 1 e 2). Deakin University.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London, 1994.

MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

PILAR, Jandira. **A redação de vestibular como gênero**. In: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). Gêneros textuais. São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. **O processo de escritura da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores**. Dissertação de mestrado (Universidade Federal de Santa Maria – RS) 2000.

SOUZA, Edna Guedes. **Dissertação: gênero ou tipo textual**. In: DINISIO, Ângela Paiva & BESERRA, Normanda da Silva. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira

Alessandra Montera Rotta*

Resumo: A leitura é uma atividade familiar, mas complexa, porque implica processos cognitivos e perceptivos. A psicologia cognitiva, ciência que estuda os processos de tratamento da informação no ser humano, tem como eixo central a representação no funcionamento da linguagem. O leitor, ao levantar hipóteses, fazer previsões e inferências, evocar seus conhecimentos anteriores guardados na memória, trabalha com suas capacidades cognitivas e constrói em sua mente uma representação da situação estabelecida no texto. A construção do sentido na leitura em língua estrangeira vem, pois, não apenas da decodificação das palavras, mas principalmente dos processos de alto nível que o leitor coloca em prática durante a sua leitura.

Palavras-chave: leitura; língua estrangeira; memória; ensino; autocontrole.

Abstract: Reading is a familiar and complex activity that involves cognitive and understanding processes. The cognitive psychology, a science that studies information treatment processes in human beings, has a central point: the representation of the language working. The reader, when he does hypothesis, predictions and inferences, and when he uses his knowledge stored in memory, he is working with cognitive capacities, and constructing a representation of the text situation in his mind. The sense construction in foreign languages comes not only from word decoding but from the height level processes that the reader practice during his lecture.

Keywords: reading; foreign language; memory; teaching; self-control.

Introdução

A leitura em língua estrangeira sempre nos pareceu um ritual sagrado. Era sempre o mesmo gesto de repetição, comum entre os alunos: parar a leitura ante uma palavra desconhecida, abrir o dicionário, procurar seu significado, fechar o dicionário, escrevê-lo no corpo do texto, continuar a leitura. Até a próxima palavra desconhecida. O que poderia nos ajudar a romper esse ciclo vicioso? Como ensinar nosso aluno a colocar em prática seus recursos cognitivos antes, durante e após a leitura? A psicologia cognitiva nos trouxe uma abordagem analítica condizente com a necessidade de sala de aula, ao propor um trabalho com o tratamento das informações e o uso da memória no processo de representação de conhecimentos.

* Mestre em Letras (francês/português) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Assistente I do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As metodologias de ensino e a didática das línguas

Foi no final da década de 70 e início da década de 80 que novas metodologias do ensino de leitura surgiram trazendo novo olhar para o trabalho com o texto em língua estrangeira. Bem antes, no entanto, vários métodos influenciaram a didática das línguas. Seguindo a apresentação de Cornaire (1991), que apresenta de forma sucinta (e porque não queremos nos aprofundar nessa apresentação) e didática os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras, o primeiro método que serviu ao ensino de uma língua estrangeira foi o método dito tradicional. Surgido em fins do século XVI, atingiu grande sucesso no século XIX, estendendo sua influência aos países de cultura europeia e na América do Norte até por volta dos anos 50 do século XX. Esse método preconizava a existência de uma estrutura universal das línguas. O que as diferenciava umas das outras eram as palavras diferentes de cada língua. Ler significava, pois, traduzir um texto, e, nesse sentido, o léxico era trabalhado através da prática de exercícios de versão, tradução e análise de textos.

O segundo método de aprendizagem de uma língua estrangeira foi o método estrutural-behaviorista. Surgido por volta de 1945, teve sua origem no método que o exército dos EUA utilizou para capacitar seu contingente de maneira rápida e eficaz. O importante era a língua oral, com a prática de exercícios de repetição que reforçavam o aprendizado. Ler também significava insistir na pronúncia correta das palavras, e, portanto, perguntas de compreensão de textos deviam ser respondidas oralmente.

Proposto por Guberina em 1965, o método estrutural-global-audio-visual¹ via na língua estrangeira um meio de comunicação e expressão que deveria ser ensinado no sentido global da estrutura através de exercícios audiovisuais. Ler significava saber imitar a entonação, o ritmo, as pausas, ou seja, saber bem pronunciar as palavras.

O quarto método é o que irá fundamentar nossa discussão. As décadas de 60 e 70 viram nascer um novo modelo de aprendizagem aplicado ao ensino de línguas, uma tentativa de trazer o que havia de melhor nos métodos tradicional e estrutural behaviorista. É o método cognitivista que trabalha com a estrutura cognitiva do leitor,

¹ Guberina foi professor do Instituto de Fonética da Universidade do Zagreb, Iugoslávia. Em 1965, apoiando-se sobre a Teoria da Gestalt (ou método *SGAI*), elaborou seu método. In: C. Cornaire. *Le point sur la lecture en didactique*. Québec: Métropolitain, 1991, p. 5.

pois acredita que ela é um sistema de conhecimentos organizados em categorias de conceitos. Por esse motivo, é necessário criar automatismos que favoreçam o trabalho centrado no aprendiz e na maneira como ele trata as informações, na forma como ele se apropria e constrói o sentido do texto.

Foi também durante as décadas de 60 e 70 que a didática das línguas recebeu um grande suporte teórico baseado nos aspectos sociais da linguagem. A abordagem comunicativa, aplicada ainda hoje, concebe a língua como instrumento de comunicação e de interação social: aprender uma língua estrangeira é saber comunicar-se. No âmbito da leitura, trabalha-se com documentos autênticos, analisando os componentes lingüísticos, textuais, referenciais e situacionais que aparecem no texto. Ler é um processo no qual o leitor reconstrói o sentido a partir de seus objetivos de comunicação.

Introduziram-se, dessa forma, noções de coesão e coerência textuais na análise e na compreensão, sendo necessário observar tanto as relações internas do texto quanto a situação de enunciação e o projeto de leitura. Utilizando a terminologia de Moirand (1979), Pietraróia (1997) afirma que a leitura passa a ser, pois, uma somatória de competências - linguística, discursiva, referencial e sócio-cultural:

Levaram-se em consideração, no trabalho com a leitura em FLE: o projeto de leitura e as intenções de comunicação do leitor; os conhecimentos do leitor (lingüísticos, enciclopédicos e pragmáticos (...)); os parâmetros da situação de enunciação: quem escreve, onde, quando, por quê; os elementos do texto propriamente dito: títulos, subtítulos, imagens (...) (PIETRARÓIA, 1997, p.63)

Apesar de as diferentes metodologias terem sofrido inúmeras críticas, elas foram muito importantes cada uma em seu momento histórico porque introduziram novas concepções sobre a língua, assim como sobre o ensino e a aprendizagem. As abordagens cognitivistas e comunicativas apresentam um ponto em comum em seus princípios teóricos: ambas dão grande importância ao aprendiz. No entanto, o leitor da comunicativa é o sujeito da aprendizagem, e não uma instância de construção de sentido do texto, conforme vai enfatizar mais precisamente a abordagem cognitivista.

O modelo cognitivo de compreensão em leitura em língua estrangeira

Os primeiros passos em direção a um modelo cognitivo de compreensão de discurso foram dados no início dos anos 70, em confluência de interesses de várias áreas (linguística, psicologia, sociologia, antropologia). Teorias surgiram visando descrever e explicar os processos, os elementos e os níveis que constituíam a elaboração das representações do texto. Especialmente a psicologia e a psicolinguística hesitaram em reconhecer a importância do discurso no estudo do processamento da linguagem. Mas a partir de investigações na área da inteligência artificial, o enfoque dado à compreensão do discurso teve uma mudança decisiva de paradigma fortemente influenciada pelos estudos e conceitos de Bartlett (1932) sobre memória e esquema, com o objetivo de explicitar o papel das representações de conhecimento de mundo na compreensão do discurso e outras tarefas cognitivas mais complexas (NORMAN & RUMELHART, 1975; SCHANK & ABELSON, 1977; SCHANK, 1975).

Pesquisas atuais mostram tanto a leitura quanto a aprendizagem como resultantes de procedimentos sociointeracionais. O modelo de leitura é interacional porque é resultado tanto da recepção do fluxo das informações quanto do discurso, aqui entendido como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do sentido do texto. Assim, o sentido é criado através da interação entre autor, leitor e texto. Nessa visão de leitura, o significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso. Este tem sentido potencial, é reconstruído pelo leitor por meio de sua interação com o texto e baseando-se em pistas fornecidas pelo autor e em seus conhecimentos prévios. Pode, portanto, variar de leitor para leitor.

Os modelos interativos de leitura contemplam nossa proposta por sugerirem ao leitor trabalhar com várias fontes de informação durante a leitura. No caso específico da leitura de textos em língua estrangeira, esses modelos viabilizam um maior engajamento do leitor com sua leitura, ao propor uma forma mais ativa e dinâmica que o faz interagir com o texto sem fixar sua atenção apenas no léxico desconhecido. Paralelamente, utiliza-se de seus conhecimentos anteriores, recorre à memória, faz predições, levanta hipóteses, faz inferências.

Segundo Hochgreb (1988), as estratégias de leitura que levam em conta o texto como imagem são a manifestação de operações mentais fundamentais, tais como a de

antecipar e verificar antes da leitura elementos de informação que reaparecerão posteriormente na leitura propriamente dita.

Um exemplo: quando em trabalho com a leitura nosso aluno lê o seguinte título: “Sócrates, o primeiro filósofo”², procuramos levantar elementos que possam ajudá-lo a fazer uma pré-leitura do texto, tais como imagens, legendas, intertítulos, palavras em negrito ou em itálico, munindo-o de uma primeira seleção de informações. Ainda no mesmo texto, buscamos outros elementos que possam trazer a possibilidade de inferências. Assim, a foto de um homem vestido com uma túnica grega e uma frase acima de sua cabeça “Conhece-te a ti mesmo”, e os intertítulos que dividem o texto em quatro pequenas partes: “A acusação”, “A palavra que interroga”, “Eu sei que nada sei” e “Fiel à sua missão até o fim” proporcionam ao nosso aluno-leitor informações que antecipam o conteúdo do texto, permitindo-lhe levantar hipóteses a partir de seus conhecimentos anteriores guardados na memória sobre o filósofo Sócrates, sua vida, seus ensinamentos, sua importância para a filosofia.

Outro exemplo: na leitura de uma propaganda de cosméticos femininos, a imagem de uma mulher nua deitada de costas sob a areia da praia associada à imagem de produtos de beleza no canto inferior esquerdo da página – um batom, um estojo de maquiagem, um creme hidratante, todos da marca Lancaster e com o logotipo “Sun Cosmetics”³ – permitiu aos alunos concentrarem seus esforços cognitivos na imagem do texto, a fim de antecipar o conteúdo e auxiliar na construção do sentido da leitura.

Segundo Carrell (1990), as atividades de pré-leitura auxiliam o leitor a ativar conhecimentos gerais apropriados, a fazer associações livres, a dividir experiências vividas pelo sujeito, a predizer, fornecendo-lhe um objetivo de leitura e dando-lhe um conjunto de pistas para a construção do sentido.

Dentre os modelos de leitura que apresentam uma interação leitor-texto, o modelo de ensino da compreensão em leitura proposto por Jocelyne Giasson (1995) aproxima-se de nossa proposta de trabalho. Segundo a autora, a compreensão em leitura é um processo ativo, resultado da interação entre o leitor, o texto e o contexto; é também

² Texto no original em francês *Socrate, le premier philosophe*. Artigo tirado da revista *Phosphore*, 199, dezembro/1997.

³ Texto no original em francês *Le soleil apprivoisé*. Nouveaux Soins Solaires Lancaster à la Bio-Mélanine. Propaganda tirada da revista *Marie Claire*, 490, junho/1993.

um processo holístico, porque depende da capacidade do leitor de fazer inferências, estabelecer relações entre o que lê e seus conhecimentos anteriores; é ainda um processo de construção de sentido, pois implica um leitor ativo que cria hipóteses e as relaciona com suas experiências anteriores; finalmente, a leitura é um processo de comunicação entre o autor e o leitor, e só existe na medida em que haja vontade do autor de dizer algo e um leitor que deseja comunicar-se com aquilo que diz o autor.

Esse modelo transacional em leitura realiza-se de duas maneiras: 1) através da transação entre leitor e texto; 2) através da interação entre aluno e professor. A variante leitor compreende estruturas (aquilo que o leitor *é*) e processos (aquilo que ele *faz* durante sua leitura) do sujeito. As primeiras subdividem-se em estruturas cognitivas (conhecimentos da língua e de mundo) e afetivas (atitudes e interesses particulares da leitura); os processos representam as habilidades que o leitor coloca em prática durante sua leitura, subdividindo-se em: microprocessos (reconhecimento das palavras no nível da frase), processos de integração (relações entre as frases, formulação de inferências), macroprocessos (compreensão global do texto, análise da coerência), processos de elaboração (predições, imagem mental, reações emotivas, união dos conhecimentos novos aos já adquiridos, reflexão sobre o texto) e processos metacognitivos (uso de estratégias que orientem a leitura). (GIASSON, 1995, p.19-20)

Julgamos pertinente tecer alguns comentários a respeito do modelo de leitura abordado. Quando o leitor lê um texto em língua estrangeira, ativa seus conhecimentos sobre a língua. Procura reconhecer a o léxico, as estruturas gramaticais, faz um esforço cognitivo para relacionar as frases e estabelecer uma coerência que o leve à compreensão do texto. Se a transação entre leitor e texto dá-se normalmente no nível inferior, do léxico para o sentido, a relevância do texto está nas palavras desconhecidas, e a leitura torna-se muito mais uma tradução do que uma interpretação. Sendo a leitura uma atividade complexa, mesmo em níveis mais avançados, a complexidade linguística da segunda língua acaba definindo uma menor *performance* do leitor em tarefa não linguística, pois ele tem dificuldade de assegurar simultaneamente o controle dos níveis inferiores porque eles não funcionam tão eficazmente. Assim, os macroprocessos ficam condicionados aos microprocessos e aos processos de integração.

Acreditamos, portanto, que é importante dar ao leitor ferramentas para que ele possa agir de forma mais consciente durante seu próprio processo de construção de

sentido na leitura em língua estrangeira. Ao conhecer melhor *como* nosso aluno-leitor utiliza suas capacidades cognitivas, podemos auxiliá-lo na tarefa da compreensão.

É por esse motivo que a interação entre aluno e professor permite atingir mais diretamente os processos de elaboração e os metacognitivos. O professor deve ser um mediador entre o texto e o aluno, trabalhando prioritariamente estratégias de pré-leitura. Nessa primeira atividade, estão incluídas a “varredura” do texto e a antecipação da leitura: predições e formulação de hipóteses, experiências anteriores de leitura sobre o assunto do texto guardado na memória, uso de inferências. Posteriormente, durante a leitura, o professor resgata as discussões anteriores, auxiliando os alunos no processo de compreensão, procurando, num trabalho conjunto, estabelecer a coesão e a coerência do texto. A reflexão sobre o que se leu vem, pois, da elaboração de um processo interativo de leitura, no qual se estabelece a construção de sentido unindo as informações novas com aquelas já adquiridas.

É nesse contexto que a psicologia cognitiva traz ao leitor e à maneira como ele trata as informações do texto grande perspectiva de trabalho para a leitura em língua estrangeira. Segundo Tardif (1992), a psicologia cognitiva estuda os princípios e as leis gerais dos mecanismos de tratamento da informação. Ela considera o sujeito-leitor e seu percurso de aquisição e integração de novos conhecimentos. Ela permite, ainda, melhor compreender a construção do saber, porque provoca no aluno a aprendizagem.

Psicologia cognitiva e leitura em língua estrangeira

Para a psicologia cognitiva, a construção do sentido em leitura deve acontecer de forma contínua. Golder e Gaonac’h (1998) falam de um leitor que deve ser observado de acordo com seu funcionamento psicológico, isto é, pela maneira como ele coloca em prática seus conhecimentos no decorrer do tratamento da informação textual à medida que lê um texto.

Alguns conceitos centrais da psicologia cognitiva auxiliam na análise das atividades cognitivas efetuadas pelo leitor durante a leitura. São eles: representação, tratamento das informações, movimento dos olhos e velocidade da leitura, memória e representação de conhecimentos, continuidade do texto e uso de inferências, processos metacognitivos.

Para a ciência cognitiva, a linguagem é um sistema de representação e um sistema que gera representações. O ser humano, ao tratar uma informação, utiliza-se de suas estruturas e operações cognitivas que garantem a transformação da informação em uma representação mental. É o que assinalam diversos autores. Para Grize (2002), o emprego de uma palavra é, na verdade, uma *representação social* marcada por um contexto histórico e social. Erlich (1995) trata a leitura como *representação semântica* feita pelo leitor no momento da leitura, remetendo-se aos conceitos e imagens por ele guardados na memória e ativados no momento da reconstrução do significado de um discurso. Segui (1992) fala em *representação léxical*: o leitor lê uma palavra e sente-se estimulado a tratá-la em conjunto com seus aspectos ortográficos e semânticos. Perfetti e Goldman (1976) utilizam o termo construção de uma *representação mental* de diferentes naturezas (literais e semânticas) guardadas na memória durante o tratamento do texto, que evolui durante o tratamento do texto, as representações semânticas substituindo progressivamente as representações literais.

O segundo conceito é o do tratamento das informações. Gaonac'h e Passerault (1995) observam que os tratamentos operam sobre as representações: os primeiros estão centrados no sinal sonoro, a partir do qual são extraídas as unidades lingüísticas. Os níveis seguintes estão relacionados ao reconhecimento das palavras através da correspondência entre as representações e os conhecimentos guardados na memória. Essa junção permite a identificação das palavras e de seus significados. Os níveis de tratamento mais elevados elaboram a interpretação da frase - seleção e integração das significações pertinentes - para se chegar a uma representação coerente. Trata-se, pois, de um processo dinâmico e complexo, de uma constante construção de significados que passa necessariamente pelos conhecimentos lingüísticos e conhecimentos de mundo do leitor.

Tomamos como exemplo o título de um artigo trabalhado em sala de aula de FLE⁴ para ilustrar o que afirmamos anteriormente: *École primaire, collège, lycée: em route vers le bac*. As palavras desconhecidas “lycée” e “bac” exigiram que nossos alunos vasculhassem em suas memórias conhecimentos outros que pudessem auxiliá-los

⁴ Todos os exemplos de trabalhos com leitura em FLE citados ao longo do artigo foram atividades propostas em turmas de nível básico e avançado, ao longo dos anos 2004 a 2006, nos cursos extracurriculares da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) para fins de pesquisa no Mestrado.

na compreensão da frase. Assim, traduziram inicial e literalmente, “Primário, colégio,.....: na ‘estrada’, ‘em direção a’.....”. O texto trazia uma foto que ocupava mais da metade da primeira página bastante reveladora: jovens olhando listas e procurando algo nelas. Através da nossa mediação, nossos alunos relacionaram a foto ao momento de checagem das listas de aprovados no vestibular (a cena era-lhes bastante familiar e estava guardada na memória). Associando a imagem ao título, chegaram a uma possível interpretação: o título falava do caminho percorrido pelos jovens até a chegada ao vestibular. Desse modo, “primário” e “colégio” correspondiam ao nosso Ensino Fundamental e “liceu” ao Ensino Médio. As inferências foram feitas tendo como base, segundo relato dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre o sistema de ensino brasileiro até a chegada ao Ensino Superior.

O movimento dos olhos e a velocidade da leitura são dois aspectos importantes para o tratamento das informações. Enquanto o leitor lê, seus olhos trabalham na exploração e organização das informações; eles fazem “saltos”, as chamadas sacadas oculares. O leitor tem a impressão de que os olhos abarcam uma grande quantidade do texto, deslizando ao longo da página e fixando-se mais precisamente em uma parte. No entanto, eles movimentam-se rapidamente, e a cada fixação só cobrem uma parte muito reduzida do texto. (GOLDER e GAONAC’H, 1998)

Para poder ler, isto é, para perceber os sinais gráficos, os olhos, inicialmente, devem estar em repouso. Durante a leitura ele faz fixações regulares e ao menos tempo movimentos de sacadas: dois pontos de fixação são espaçados de sete a nove caracteres e cada fixação dura em média de 200 a 250 milésimos de segundo. O olho fica imóvel 9/10 do tempo da fixação. As distâncias de uma sacada para outra variam de pessoa para pessoa e de acordo com o grau de dificuldade do texto. Além disso, 10 a 20% das sacadas são movimentos para trás (regressões), da direita para a esquerda: um bom leitor pode fazer em média até uma sacada de regressão por linha (GOLDER e GAONAC’H, 1998).

A velocidade da leitura está, pois, diretamente relacionada ao processo de compreensão: se os olhos se esforçam muito para fixar todas as palavras desconhecidas, a velocidade é mais lenta e a integração semântica mais difícil de ser realizada.

Há igualmente uma relação direta entre memória e representação, de acordo com a psicologia cognitiva. Tardif (1992) descreve a memória como o componente

nevrálgico do sistema cognitivo, a unidade central de tratamento das informações no ser humano. Pela memória passam todas as decisões a serem tomadas pelo indivíduo, sejam elas de caráter afetivo, social ou motor. É ainda a memória que recebe as informações externas, selecionando-as e dando-lhes significado. É nela também que se encontram os conhecimentos anteriores do leitor. Enfim, ela ocupa um lugar primordial na leitura de textos. Ao focalizar a atenção em algumas informações, o leitor precisa mantê-las ativas; ao mesmo tempo, apela para outras que estão disponíveis na memória e que ainda não foram ativadas (mas passíveis de serem mobilizadas) a fim de formar em sua mente uma representação do texto.

Diversos autores, a partir da década de 60, se interessaram por apresentar modelos teóricos sobre a estrutura da memória⁵. Não é nossa intenção aprofundar cada um desses modelos. O que nos interessa, de fato, é conhecer como os autores cognitivistas abordam a memória e seu papel na atividade de leitura e compreensão, como eles pensam a organização dos conhecimentos. Para apresentar a estrutura da memória, falamos do modelo clássico de Atkinson e Shiffrin (1968), um dos primeiros a apresentarem a distinção entre memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo; também mostramos o caso específico da memória de trabalho; finalmente, apresentamos o modelo de Ericsson e Kintsch (1995), que desenvolveram um estudo mais detalhado sobre a memória de longo prazo.

Memória e representação de conhecimentos

A hipótese de uma pluralidade dos sistemas de memória proposta por Atkinson e Shiffrin (1968)⁵ inclui dois aspectos - os estruturais (características permanentes ligadas ao sistema físico e aos processos fixos) e os processos de controle (modificáveis ou utilizáveis pelo sujeito de acordo com as necessidades da tarefa) - e três componentes do sistema: o registro sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.

⁵ D. Gaonac'h e J-M Passerault utilizam o termo arquitetura da memória em analogia ao funcionamento das atividades mentais. Esse termo "implica essencialmente que o sistema cognitivo é concebido como um conjunto de elementos que mantêm entre si relações precisas". D. Gaonac'h e J-M Passerault. *La psychologie cognitive*. In: *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette, 1995, p. 53.

Para falar do registro sensorial, os autores relatam a experiência de Sperling (1960)⁶, que demonstrou que devido à concordância posterior o conjunto das informações disponíveis eram utilizadas de maneira muito fiel, mas tinham uma duração muito curta, desaparecendo rapidamente, ao que ele denominou “registro de memória”. A memória de curto prazo foi denominada “memória de trabalho”, porque apenas uma parte da informação disponível no registro sensorial é selecionada para ser transferida à memória de curto prazo, ou seja, apenas aquelas que o sujeito consegue reter. Quanto à memória de longo prazo, foi assim definida por ser capaz de guardar permanentemente um número de informações quase ilimitado. Um aspecto interessante dessa memória é sua interação com a memória de curto prazo: ela transfere informações para a memória de curto prazo sem que elas sejam apagadas por completo de sua estrutura. Essas transferências também podem acontecer no sentido inverso. Nesse caso, para tratar as novas informações e elaborar respostas implícitas ou explícitas, o conteúdo da memória de longo prazo é utilizado por intermédio da de curto prazo.

O reconhecimento e o tratamento das informações implicam que o leitor recorra às informações guardadas na memória de longo prazo. Não é possível, dessa forma, dissociar a memorização entre uma memória e outra; lembrar-se de algumas informações por um certo tempo leva a uma divisão, na memória de longo prazo, entre aquilo que faz sentido e o que não faz. A compreensão em leitura em língua estrangeira exige o tratamento constante das informações. Para que isso aconteça, o leitor, enquanto lê, deve ativar conceitos que as informações evocam, mobilizando seus conhecimentos anteriores na memória de longo prazo e integrando, enfim, o conjunto das informações ativadas na representação mental que faz do texto.

É na memória de trabalho que se dá o encontro entre as diferentes fontes de informação (novas e anteriores), tornando disponível simultaneamente as informações desenvolvidas em diferentes níveis de análise: ela trata a informação no momento de sua percepção e ao mesmo tempo a utiliza ao longo da leitura. Isto quer dizer que ela

⁶ Sperling fez uma experiência com um conjunto de 12 letras reagrupadas em 3 linhas de 4 letras, durante um tempo muito curto. O objetivo era propor ao sujeito a reprodução do maior número possível de letras. O resultado demonstrou que quando o sujeito deve reproduzir as 12 letras ele tem a memória dessas 12 letras imediatamente após sua apresentação, mas elas são rapidamente esquecidas assim que ele começa a emitir as respostas. Le modele sériel et ses difficultés: mémoire à court terme et mémoire de travail. In: D. Gaonac’h e P. Larigauderie. *Mémoire et fonctionnement cognitif: la mémoire de travail*. Paris: Armand Colin, 2000, p. 45-6.

intervém na análise das informações de entrada, age na coerência local e global do texto e coordena de forma apropriada os conhecimentos guardados na memória de longo prazo.

É o que nos mostram Kintsch e van Dijk (1978), ao afirmarem que a compreensão tem por objetivo a construção de uma representação mental do conteúdo semântico do texto. De acordo com os autores, se as representações ativadas na memória de trabalho apresentam uma relação comum com as orações do texto, então haverá coerência no sentido daquelas orações e, portanto, chega-se à compreensão do texto. Caso o leitor não encontre nada na memória de trabalho vai buscar na de longo prazo algo dos conhecimentos anteriores que lhe permita fazer uma inferência de sentido.

Observamos na prática o que afirmamos e expusemos acima. Propusemos a um grupo de alunos a leitura do texto narrativo *Comment Obélix est tombé dans la marmite*⁷. Ao ler o título, os alunos ativaram em sua memória conhecimentos anteriores sobre o personagem citado (Obélix). Fizeram inferências sobre o conteúdo da história a partir das relações que estabeleceram entre as leituras anteriores de gibis e de filmes sobre Astérix e Obélix. Também inferiram o significado da palavra *marmite* a partir das figuras do texto (três ao todo: na primeira página, um menino - Obélix - puxa um cachorrinho de madeira; na segunda, um velho com uma túnica corre com o mesmo menino (sorrindo) em seu colo, e do menino escorrem muitas gotas; na terceira, um caldeirão tombado deixa cair um líquido; ao lado, o cachorrinho de madeira do menino. A familiaridade com conteúdo da leitura e a motivação compensam as dificuldades de inferência das relações causais existentes no texto, preparando a leitura. A capacidade limitada da memória de trabalho foi, a nosso ver, o que permitiu a divisão de tarefas com a memória de longo prazo entre tratar, guardar e desativar conhecimentos anteriores.

Acreditamos que é necessário organizar e selecionar as informações para que elas possam ser memorizadas e reutilizadas de uma maneira funcional. Nesse sentido, é importante saber que a recuperação dos conhecimentos anteriores guardados na memória de longo prazo acontece de formas distintas, de acordo com o tipo de

⁷ «Comment Obélix est tombé dans la marmite». In: R. Léon. *Comme un livre*. Paris: Hachette Éducation, 1997, p. 29-31.

conhecimento - experiências pessoais de nossa história de vida ou conhecimentos gerais sobre regras, princípios, conceitos. Tardif (1992) esclarece que a psicologia cognitiva considera a existência de três categorias de conhecimentos: os declarativos (conhecimentos teóricos), os procedimentais⁸ e os condicionais (saber quando e por que realizar uma ação). A memória de longo prazo é composta de uma memória semântica (incluindo-se nela os conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais) e de uma memória episódica.⁹

Ericsson e Kintsch (1995) incluem no modelo da memória de trabalho um processo que era realizado pela memória de longo prazo, ao que denominaram “memória de trabalho de longo prazo”. Os autores garantem que o leitor tem de realizar repetidas vezes a mesma tarefa, numa mesma atividade: seleção e organização das informações novas, manutenção dessas informações na memória de trabalho, uso dos conhecimentos anteriores para estabelecer coerência na interpretação e estocagem na memória de longo prazo; para tanto, cria e modifica os resultados e os produtos intermediários na memória de trabalho. Caso consiga reter o resultado mais recente na memória de longo prazo, associando-o ao índice apropriado na estrutura de recuperação, os resultados já tratados interferem ativamente na recuperação desse índice. As estruturas que são criadas para representar as informações garantem, portanto, o acesso a elas, em função das exigências anteriores de recuperação. A memória de trabalho de longo prazo é feita sob medida, de acordo com as exigências específicas do texto:

Nessa perspectiva, os processos cognitivos são concebidos como uma sequência de estados mentais onde cada estado é o resultado de processos complexos (operações perceptivas e conceituais) que implicam a ativação de conhecimentos e a elaboração de processos em diferentes níveis. (GAONAC'H e LARIGAUDERIE, 2000, p.253)

Esse estudo é bastante interessante porque vemos nele a possibilidade de propor exercícios específicos que ampliem a capacidade de guardar informações e recuperar

⁸ Tradução nossa do original em francês *connaissances procédurales*. Segundo Tardif, a psicologia cognitiva inclui esses conhecimentos na categoria dos conhecimentos relativos ao saber colocar uma ação em prática. In: J. Tardif. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal(Québec):Les éditions Logiques, 1992, p.52.

⁹ Também encontramos em Gaonac'h e Passerault a mesma descrição, o que nos certifica de que se trata de uma descrição clássica dentro da linha da psicologia cognitiva. D. Gaonac'h e J-M Passerault. *La psychologie cognitive*. In: *Profession enseignante. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette, 1995, p. 63.

conhecimentos anteriores, além de reter informações na memória de longo prazo via memória de trabalho, permitindo aos nossos alunos uma melhor *performance* em suas leituras.

Memória e tratamento das informações estão diretamente relacionados para a psicologia cognitiva. A compreensão envolve três fases de tratamento das informações, de acordo com Baudet e Denhière (1992): 1) *a fase de entrada*, que inclui a percepção e a identificação da estrutura de superfície do texto, a compreensão (significações local e global) e a memorização (objetivo da leitura, valor afetivo da informação e grau de novidade); 2) *a fase de conservação em memória*; 3) *a fase de saída*, momento em que o leitor procura e recupera a informação semântica do texto.

Vemos na realização das atividades que envolvem a fase de entrada e a fase de memorização (onde se dá o tratamento das informações) a possibilidade de nossos alunos construírem a representação do texto, através do assunto, do objetivo de leitura e do tipo de texto. A recuperação de uma imagem mental na memória de longo prazo e sua instalação na memória de trabalho é um processo muito custoso¹⁰. Segundo Fayol e Gaonac'h (2003), num texto nem tudo é dito, o que obriga o leitor a inferir o que não está explícito. A inferência consiste em preencher as lacunas do texto a fim de estabelecer uma coerência:

Uma inferência é o recorrer a conhecimentos não explicitamente evocados pelo texto e no texto, mas que o leitor deve recuperar em sua memória ou deduzir para estabelecer a continuidade na interpretação da significação do texto. (FAYOL e GAONAC'H, 2003, p.48)

O sucesso ou o fracasso no tratamento das informações são dependentes da maneira como cada leitor faz uso de inferências. Sremec (1972)¹¹ já atentava para o fato

¹⁰ Segundo Gaonac'h e Passerault, é preciso um tempo cerca de três vezes maior para que um sujeito possa imaginar sucessivamente as letras do alfabeto do que para recitá-las. D. Gaonac'h e J-M Passerault. La psychologie cognitive. In: *Profession enseignante. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette, 1995, p. 69.

¹¹ Smerec pediu a dois grupos de 15 alunos para montar um *store*, seja através da ajuda de instruções do fabricante, seja a partir de uma versão mais elaborada dessas instruções. A versão mais elaborada descrevia o procedimento de realização etapa por etapa e era acompanhado de cinco desenhos, enquanto que a versão do fabricante era confusa e sem nenhuma ilustração. O grupo que dispunha das instruções mais elaboradas realizou corretamente a montagem. Os resultados demonstraram que os conhecimentos dos alunos acerca desse assunto permitiram-lhes inferir detalhes necessários à execução correta das ações. D. Gaonac'h. La compréhension dans tous ses états. In: M. Fayol e D. Gaonac'h. *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris: Hachette, 2003, p. 124.

de que se os leitores possuísem conhecimentos apropriados seriam capazes de elaborar um plano de leitura mais adequado, mesmo que a representação construída a partir das informações fosse incompleta. Outro aspecto não menos importante é a velocidade da leitura e a realização de inferências. Quanto menos associações, menos inferências, e, por conseguinte, uma leitura mais lenta; inversamente, quanto maior o número de inferências, mais rápida se torna a leitura.

Pressley e Wharton (1997) resumem nosso ponto de vista. De acordo com esses autores, a compreensão se desenvolve quando o leitor passa a ter consciência de seus processos cognitivos: ela pode, pois, ser ensinada. Ler não é um jogo de adivinhação de palavras, mas um trabalho complexo realizado pelo cérebro. E para que esse trabalho obtenha êxito, é necessário que nosso aluno aprenda a ter controle de sua própria leitura: a metacognição. Ela é a capacidade do sujeito de conhecer e utilizar os seus próprios processos cognitivos, permitindo-lhe exercer um controle sobre as atividades mentais (controle da atenção, controle sobre a memória de trabalho, sobre a informação tratada). Isso significa que o leitor pode aprender *o que fazer e quando fazer*.

Para que o leitor se concentre e direcione sua atenção no controle das operações cognitivas, acreditamos na importância do uso de estratégias de leitura e automatização de certos processos cognitivos. Bianco (2003) afirma que estratégias cognitivas são como guias dos alunos, que podem ser utilizadas para realizar tarefas de compreensão em leitura. Quando falamos em metacognição e planos de leitura, entendemos que conscientizar nossos alunos sobre sua própria maneira de ler um texto é uma necessidade, porque existe um objetivo de leitura que não deve ser negligenciado e porque é preciso refletir sobre *como* lêem um texto, o que lhes permitirá uma autoavaliação: houve ou não um plano de leitura?

Bons leitores e leitores menos hábeis fazem uso de inferências e aprendem a autocontrolar suas leituras. Temos observado que alunos que fixam sua atenção no léxico desconhecido chegam à interpretação com maior dificuldade de fazer inferências e apresentam problemas no autocontrole de suas leituras, pois se apóiam frequentemente no dicionário. Inversamente, alunos que utilizam seus recursos cognitivos para interagir com as informações do texto realizam mais inferências e obtêm um maior controle de suas leituras, chegando mais facilmente à integração semântica do texto.

Um exemplo prático do que acabamos de afirmar foi a proposta de leitura de um texto cujo conteúdo versava sobre a pirataria na internet. Havia uma palavra-chave que se repetia e cujo significado era desconhecido dos alunos: *téléchargement*¹². Alguns alunos, incomodados, não conseguiram inferir nenhum significado sem a ajuda do dicionário. Outros, fazendo uso de suas capacidades cognitivas, buscaram na memória conhecimentos anteriores sobre o assunto, procuraram fazer inferências e controlar suas leituras, chegando, dessa forma, à integração semântica do texto como um todo. Os primeiros bloquearam a convocação dos conhecimentos na memória; os segundos, mesmo com déficits de compreensão, chegaram à construção do sentido.

Muitas pesquisas procuraram estabelecer uma relação entre a qualidade da compreensão e o controle metacognitivo em leitura. Segundo Cornoldi e Oakhill (1996), os leitores menos hábeis procedem a um controle de compreensão no nível da oração, e muito pouco no nível local (entre frases) e global (texto como um todo). Quando estão diante de partes incoerentes do texto, diminuem a velocidade de suas leituras assim que encontram incoerências lexicais, sem se deixarem levar pelas incoerências semânticas e globais. Isso demonstra que esses leitores utilizam estratégias inadequadas, do tipo palavra por palavra, tratando cada uma das frases como frases isoladas. Não parecem compreender a utilidade dos processos de integração semântica, tampouco vêem a necessidade de fazer inferências.

Observamos que nossos alunos considerados bons leitores têm controle permanente de suas leituras, estão engajados em atividades estratégicas, conservando sua interpretação aberta, a fim de tratar as informações textuais e escolher a interpretação definitiva. São capazes de parar a leitura para avaliar regularmente a compreensão, param para reler o texto mais lentamente. Constroem resumos intermediários, selecionando as informações mais importantes, separando idéias principais e detalhes do texto. São capazes, ainda, de atentar para partes do texto que consideram mais difíceis.

¹² *Téléchargement*, segundo definição apresentada pelo texto, é a operação que consiste em gravar no seu próprio computador dados contidos em um outro computador. Do texto “Piratage: êtes-vous un cyberbandit?” Artigo tirado do jornal *Les clés de l’actualité*, 516, 30/jan a 5/fev de 2003, p. 4-5.

Conclusão

O que seria, então, o leitor apto para uma boa leitura? Sendo a compreensão uma atividade de interpretação, não podemos desconsiderar o caminho por onde passa nosso aluno a fim de exercer seu papel de leitor. Estamos com isso querendo dizer que a compreensão é algo que vai sendo construído gradualmente, com participação ativa do leitor e de seus recursos cognitivos: ele deve libertar-se da leitura de palavra por palavra e das correspondências entre som e sentido, antecipando gramaticalmente o que vai ler; pode criar estratégias de leitura que acelerem o ato lexical; pode, enfim, construir hipóteses a partir da varredura do texto, propondo novas leituras, desenvolvendo habilidades antes adormecidas. Eis aí o nosso trabalho e maior desafio para com os alunos durante a leitura de textos em língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

- ATKINSON, R.C.; SHIFFRIN, R.M. Human memory: a proposed system and its control process. In: SPENCE, K.W.; SPENCE, J.T. (Eds.). **The psychology of learning and motivation**. Advances in research and theory, Vol. 2. New York: ACADEMIC PRESS, p. 89-195, 1968.
- BARTLETT, F.C. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932, 228 p.
- BAUDET, S; DENHIÈRE, G. Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte. **Question de Logopédie**, Bélgica, n. 21, p.15-30, 1992.
- BIANCO, M. Apprendre à comprendre: l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In: FAYOL, M.; GAONAC'H, D. **Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia**. Paris:HACHETTE, p. 156-181, 2003.
- CARRELL, P. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. **Le Français dans le Monde**. Numéro spécial: recherches et applications, février-mars 1990.
- CORNAIRE, C. **Le point sur la lecture en didactique**. Québec: CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC., 1991. 127p.
- CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Eds.). **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Hillsdale: N.J. ERLBAUM, 1996. 392p.

ERICSSON, K.A.; KINTSCH, W. Long-term working memory. **Psychological Review**, n.102, p.211-245, 1995.

ERLICH, S. Les représentations sémantiques. **Psychologie Française**, n. 30, p.3-4, 1995.

FAYOL, M ; GAONAC'H, D. **Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia**. Paris:HACHETTE, 2003. 255p.

GAONAC'H, D ; LARIGAUDERIE, P. **Mémoire et fonctionnement cognitif: La mémoire de travail**. Paris: ARMAND COLIN, 2000. 284p.

_____; PASSERAULT, J-M. La psychologie cognitive. In: GAONAC'H, D; GOLDER, C. **Profession enseignant**. Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris: HACHETTE, p. 50-92, 1995.

GIASSON, J. **La lecture**. De La théorie à la pratique. Québec: GAËTAN MORIN (Ed.), 1995. 350p.

GOLDER, J; GAONAC'H, D. **Lire et comprendre**. Psychologie de la lecture. Paris: HACHETTE, 1998. 143p.

GRIZE, J.B. **Logique et langage**. Paris: OPHRYS, 2002. 153p.

HOCHGREB, N. Práticas de leitura em francês língua estrangeira. In: CORACINO, M.J. (org.). **Bulletin de Français Instrumental**, n. 4, publicação do departamento de francês da PUC-SP, nov/1988, p.31-44.

KINTSCH, T.A.; VAN DIJK, W. Toward a model of text comprehension and text production. **Psychology Review**, n. 85, p. 363-394, 1978.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Paris: CLÉ INTERNATIONAL, 1979. 175p.
NORMAN, D. A.; RUMELHART, D. E. Memory and knowledge. In: D. A. Norman, D. E. Rumelhart, & the LNR Research Group (Eds.). **Explorations in cognition**. San Francisco: W.H. Freeman, 1975, p. 378-382.

PERFETTI, C.A.; GOLDMAN, S.R. Discourse memory and reading comprehension skill. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n. 14, p. 32, 1976.

PIETRARÓIA, C.C.M. **Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: ANNABLUME, p. 60-73, 1997.

PRESSLEY, M. *et alli*. Comprehension and its development through instruction. **School Psychology Review**, n 26, p. 448, 1997.

SCHANK, R. C. The structure of episodes in memory. In: DG Bobrow & AM Collins (Eds.), **Representation and understanding: studies in cognitive science**. New York: Academic Press, 1975, p. 237-272.

_____; ABELSON, R.P. **Scripts, planos, metas e compreensão: uma investigação em estruturas de conhecimento humano**. Hillsdale, NJ: Erlbaum Lawrence Associates, 1977, 248 p.

SEGUI, J. Les composantes cognitives de la lecture. In: LECOCQ (Ed.). **La lecture: processus, apprentissage, troubles**. Lille: PULL, p. 43-54, 1992.

SPERLING, G. The information available in brief visual presentations. **Psychological Monographs: General and Applied**, n.74 (11, Whole n. 498), p. 1-29, 1960.

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique**. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: LES ÉDITIONS LOGIQUES, 1992. 474p.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso, interação**. São Paulo: CONTEXTO, 1992. 208p.

Sociossemiótica da cultura e discurso publicitário^{o*}

Emerson Ike Coan^{*}

Resumo: O presente artigo apresenta as linhas gerais de uma teoria sociossemiótica da cultura. A partir desse modelo teórico, é possível reescrever as estruturas de poder dos discursos sociais, especialmente a do discurso publicitário.

Palavras-chave: Sociossemiótica da cultura; Estrutura de poder dos discursos; Discurso publicitário.

Abstract: This paper presents the outlines of a sociosemiotic theory of culture. Based on this theoretical model, it is possible to rewrite power structures of social discourses, especially the ones of the advertising discourse.

Keywords: Cultural sociosemiotics; power structure of discourses; advertising discourse.

“O que sentimos mas queremos fingir
Os olhos dizem se a palavra tentar mentir”
 (“Falso blasé”. F. Venturini e R. Bastos)

1. Introdução.

Este artigo apresenta as linhas gerais de uma teoria sociossemiótica da cultura e, no particular aspecto das estruturas de poder dos discursos sociais, cuida dos componentes estruturais e funcionais do discurso publicitário.

De início, traça um histórico do desenvolvimento da ciência sociossemiótica, com seus primórdios na linguística estruturalista de F. de Saussure e de A. J. Greimas. A seguir, discorre sobre o discurso da publicidade e mostra de que maneira essa técnica de despertar no público o desejo de compra, mediante um processo de persuasão, se transforma em uma estrutura modal de poder de discurso de Comunicação Social, não desconsiderado o contexto sociocultural em que se manifesta, e a ideologia subjacente, de conformidade com textos e imagens de peças publicitárias.

^o Dedico este artigo ao Professor Doutor Aldo Luiz Bizzocchi, por sua contribuição hedônica e pragmática na formulação de uma teoria sociossemiótica da cultura.

^{*} Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (FCsCL), na qual participa do Grupo de Pesquisa “Comunicação e Sociedade do Espetáculo”. Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

É vislumbrada a utilização deste conteúdo e de sua metodologia científica no ensino de Publicidade, Propaganda, Marketing e disciplinas correlatas, com o intuito de fomentar a reflexão crítica acerca do discurso publicitário na sociedade capitalista contemporânea.

2. A teoria sociosemiótica da cultura e as estruturas de poder dos discursos sociais.

A Semiologia ou Semiótica, termos equivalentes, com preferência a este último, escolhido pela Associação Internacional de Semiótica, em 1969, por iniciativa de Roman Jakobson (NÖTH, 1995, p. 26), é a ciência geral de todas as linguagens (verbais e/ou não-verbais). É sustentado neste trabalho o enfoque segundo o qual ela exerce um grande papel na investigação discursiva por analisar o âmbito ideológico das mensagens, possibilitando efetuar uma leitura das significações textuais relacionadas entre si, com a realidade e com os valores culturais, bem como entre o destinador e o destinatário.

O ponto de partida são os estudos de Ferdinand de Saussure, considerado o “pai da Linguística moderna”, ao sugerir o termo Semiologia (do grego “semeion”, signo) para estender o campo de pesquisa linguística para uma ciência geral dos signos. E, embora cuide dos signos verbais, tentou determinar a relação entre estes e os não-verbais, ao estabelecer que a língua é

um sistema de signos que exprimem ideias e é comparável por isso à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas (SAUSSURE, 1997, p. 24).

Distingue a língua (“langue”) da fala (“parole”). Em síntese, a língua é o conjunto abstrato e socialmente partilhado de signos e de regras combinatórias que permite produzir os atos da fala, e esta é cada produção concreta feita por quem usa a língua. Para ele, o signo é entidade básica da Semiologia; é o conjunto formado de duas partes: uma perceptível (realização material), o significante ou imagem acústica (concretização por meio de fonemas, ou de alguma coisa que os represente, como as letras do alfabeto: g-a-t-o); e outra inteligível, o significado ou conceito (ideia ou imagem psíquica/mental da coisa: a figura de um gato). O signo é um substituto

representativo, isto é, algo que substitui o objeto a conhecer, representando-o aos indivíduos e apresentando-lhes em lugar do objeto, unindo sempre um significante a um conceito, não uma coisa a um nome.

Daí que a característica primordial do signo é a sua arbitrariedade, sem que haja qualquer determinação natural entre o significado e o significante, pois são definidos pela convenção social. É a noção de institucionalidade social da língua, pela qual o signo é uma unidade cultural.

Diz, por exemplo, que

a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons “m-a-r” que lhe serve de significante, pois poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes (SAUSSURE, 1997, p. 81-82).

Apresentou ainda uma segunda dicotomia importante ao versar sobre a língua: sincronia e diacronia. É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático (preponderante na sua visão, porque estrutural) da língua, diacrônico, ou histórico, tudo que diga respeito às evoluções, e que entram no campo de observação da Semiologia no momento apenas em que a coletividade acolhe determinadas inovações advindas da fala. Também (porquanto o linguísta só pode realizar a verificação desse sistema estudando, analisando e avaliando suas relações internas, isto é, sua estrutura, sincronicamente) estabeleceu outra distinção: 1) - relações paradigmáticas, associações mentais a partir de um signo com outros signos numa série mnemônica virtual ao nível da língua dos elementos “in absentia” (ausentes), ou seja, num eixo vertical, do material disponível para escolha; e 2) - relações sintagmáticas, combinação sintática de signos numa série efetiva ao nível da fala dos elementos “in praesentia” (presentes), ou seja, num eixo horizontal, da realização concreta. Na primeira ocorre a seleção de signos, de conformidade com o sistema ou código; na segunda ocorre a combinação dos signos escolhidos, de conformidade com a mensagem ou ato linguístico.

É preciso reforçar, em face disso, a sua concepção de que ideias não são preexistentes às palavras, na medida em que nada existe fora do sistema semiológico (“a língua é uma forma e não uma substância” – SAUSSURE, 1997, p. 131). Na comparação de duas imagens acústicas, por exemplo, “pai” e “mãe”, ou de duas ideias, por exemplo, a ideia de “pai” e a ideia de “mãe”, existem dois signos que comportam

cada qual um significado e são distintos pela oposição dentro do sistema. Assim, o valor do signo não vem do mundo ao qual o signo se refere, mas do sistema ao qual o signo pertence. E, quando se fala que

os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema (SAUSSURE, 1997, p. 136).

Tal modelo linguístico, com predominância da ideia de língua (código ou repertório de signos verbais, suas duas partes e suas regras combinatórias) é um sistema formal ou estrutural (aí o vínculo com o estruturalismo), porquanto, sendo a língua um sistema onde

o valor de cada elemento não está no elemento em si, mas na função que exerce, ela é basicamente um sistema de formas (“formal”) cuja substância é irrelevante. Tal sistema, em que cada objeto mantém com os demais uma relação de semelhança que permite reconhecê-los como sendo do mesmo conjunto e uma relação de diferença que permite identificar um a um, é chamado de “estrutura”. A constatação de que a língua é uma estrutura é a base do “estruturalismo”, corrente de pensamento que dominaria a linguística e influenciaria as demais ciências humanas (BIZZOCCHI, 2000a, p. 43).

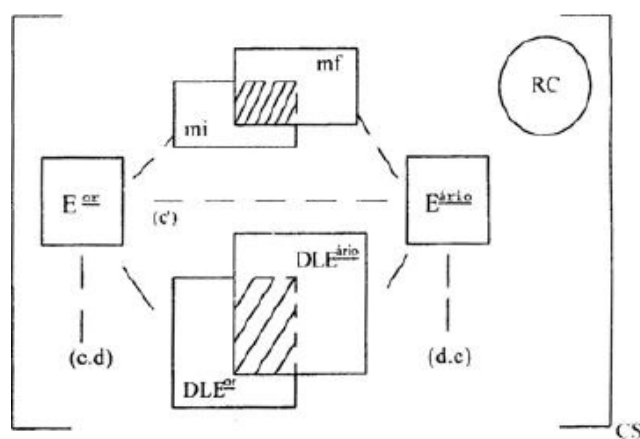
O enfoque discursivo, embora o tenha como pressuposto, não está apegado estritamente a um sistema linguístico-estrutural de signos verbais, o que para seus críticos é por demais formal, geral e isolante da concretude e da história (dados externos, pois). Isso porque se apega a um sistema de significação, como uma metalinguagem, para a sua compreensão e a de seus processos, num dinamismo próprio dos acontecimentos socioculturais.

A partir disso, chega-se à formulação do texto, isto é, não mais um sistema de signos, mas um sistema de significação, ou seja, do lugar da produção dos efeitos de sentido, de complementaridade entre o produto interno (língua) e o produto externo (discurso).

A Semiótica discursiva de A. J. Greimas significou a passagem da Linguística da frase para a Linguística do texto, ao estudar neste último a sua discursivização. Em vez da cadeia comunicativa emissor–mensagem–receptor, reflete sobre o papel discursivo que um destinador produz para um destinatário e sobre o correspondente processo da enunciação, esta como

resultado do ato de fala, o qual, por seu lado, fundamenta-se nela. O indivíduo apropria-se dos discursos sociais, a partir da enunciação, reelabora-os e manifesta essa reelaboração no ato de fala, que, por resultar da interação social, é sempre plural. Os discursos sociais reelaborados compõem a enunciação daquele grupo ou classe social, e a fala, manifestada, incorpora-se à enunciação (BACCEGA, 1998, p. 85).

Veja-se, a título de ilustração, o esquema abaixo (MADEIRA, 1996, p. 73-74):



- E_{or}* = enunciador da mensagem (*m_i*)
E_{ario} = enunciatário da mensagem (*m_f*)
DL E_{or} = domínio lingüístico do enunciad-
 or
DL E_{ario} = domínio lingüístico do enuncia-
 tário
m_i = mensagem que foi gerada
 inicialmente pela pessoa do
 enunciad-
 or
m_f = mensagem reproduzida pelo
 enunciatário, ao final do
 processo de comunicação
CS = contexto de significação
 discursiva
RC = referente cultural
c = capacidade de codificação
d = capacidade de decodificação
c' = canal de comunicação

Significa dizer que, além do contrato implícito fundamental em que se opera a comunicação, o enunciador tem de levar em consideração a transmissibilidade do discurso num nível de inteligibilidade da enunciação, que corresponde à competência semântica e discursiva do enunciatário. Portanto, não só o enunciador, mas também o enunciatário é onipresente no discurso como um sujeito implícito da enunciação, para realizar uma relação de (co)intencionalidade de sentido.

E uma modalidade contratual mais específica é o contrato fiduciário, no qual a interação entre as duas instâncias da comunicação se manifesta na forma de uma crença ou confiança que baseia a interpretação, e conseqüente adesão, do destinatário e de um “fazer-saber” e “fazer-crer” do destinador.

Como se nota, a estrutura da comunicação comporta

um destinador e um destinatário, intercambiáveis, cada um dos quais dotado por isso mesmo de uma competência ao mesmo tempo emissiva e receptiva. Todavia, uma vez que os papéis sintáticos de destinador e destinatário são assumidos por dois sujeitos semânticos distintos, possuindo cada um seu próprio universo semântico e seu código de redação e leitura, a comunicabilidade interindividual não é evidente nem fácil. Em conseqüência, na medida em que a comunicação é suportada por um querer-comunicar bilateral, é normal que um fazer persuasivo se desenvolva do lado do destinador e que um fazer interpretativo, que lhe é paralelo, se instale na outra extremidade da cadeia (GREIMAS, 1981, p. 27).

Chega-se na Sociossemiótica, pela qual o projeto de Greimas amplia-se do campo discursivo literário e narrativo para o de uma teoria do discurso em geral, ao abranger o estudo das organizações discursivas da significação, qualquer que seja o campo em que se manifestem. É a ciência que se propõe a investigar os processos de produção de sentido ou de significação sociais e ao exame, à discussão e à análise dos sistemas de valores ou ideologias peculiares às diversas sociedades e culturas.

Assim, da insistente indagação, em diversos idiomas, acerca das características fundamentais dessas formas de produção de sentido para diferenciá-las umas das outras, ao buscar apreender o que tais modalidades de discursos teriam de especial, tem-se que cada um desses grandes grupos textuais possui suas regras próprias, as suas particularidades técnicas de persuasão.

Institui-se uma macrossemiótica no sentido de um conjunto dos sistemas semióticos em operação numa determinada comunidade e dos seus discursos. Com acréscimo de que as relações entre a língua, a cultura e a sociedade são vistas como tensões dialéticas, no interior de um único e amplo processo, que é o complexo sócio-linguístico-cultural. E, com tal proposição, deve fundar uma tipologia das culturas, já que são examinadas

as estruturas de poder dos discursos e abre-se o caminho para uma tipologia dos discursos. Os sistemas semióticos são considerados como processos de produção e os discursos, do mesmo modo, como

microsemióticas, isto é, como processos de significação – são o lugar da semiose –, de produção de informação e de produção e sustentação de ideologia (PAIS, 1980, p. 112).

E, se a verificação interior e exterior de um discurso social passa pelo ideológico, cabe falar em uma Sociossemiótica da cultura, que pode ser definida como

o estudo científico do processo histórico da cultura de um povo através da análise de sua visão de mundo (ou ideologia, se se preferir), revelada em suas diversas manifestações semióticas (como literatura, música, danças, costumes, crenças) (BIZZOCCHI, 2003, p. 23).

Aqui é tratada, por opção metodológica, no particular aspecto das estruturas modais/verbais de poder. Desse modo, é observado que a função social específica de cada atividade (o modo de atuação, a finalidade e o público-alvo) determina certas características típicas de seus discursos, ou seja, certas constantes e coerções nas relações de intertextualidade, ao configurar uma norma, um modelo a ser seguido por todo e qualquer discurso produzido por aquela atividade. Significa dizer que, a partir da análise de um sem-número de discursos sociais nas mais variadas línguas e culturas, chegou-se à conclusão de que a todo discurso pertencente a uma mesma classe subjaz uma mesma estrutura. Cuida-se da lógica modal dialética. E um de seus princípios básicos é a possibilidade de traduzir qualquer “verbo” (representativo de uma ação específica ou “modo”: informar, convencer, persuadir, obrigar etc.) numa

combinação de verbos modais, representantes das modalidades simples, que são aqueles verbos que modificam um predicado, dando a eles um caráter potencial ou efetivo (PAIS, 1984, p. 63).

Há, portanto, certos verbos em praticamente todas as línguas conhecidas capazes de se prestarem à síntese ou à reprodução do essencial em se tratando das diferentes formas de discursos sociais. Esses verbos ganharam a denominação de “verbos modais”, por alusão ao modo de existência de tudo quanto é e que poderia ser parcialmente por eles descrito. Da combinação deles, de conformidade com a prática social em apreço, têm-se as estruturas modais (verbais) dos universos de discursos.

Assim, cada nível verbal é caracterizado por um modo de existência semiótico particular, a partir da pressuposição de uma “competência” que se realiza numa “performance”, em três níveis: competência: modalidades virtualizantes

("dever/querer"); modalidades atualizantes ("poder/saber"); e performance: modalidades realizantes ("fazer/ser") (GREIMAS: 1976, p. 74). O primeiro nível representa a causa da ação. Isso significa que todo ato decorre de uma vontade ou de uma necessidade, seja esta auto imposta pelo sujeito da ação ou imposta a ele por outros sujeitos (obrigação). O segundo nível significa que, para fazer algo, o sujeito precisa ter uma competência intrínseca (capacidade física, intelectual, permissão social), sendo certo que a ação não se dará se ele não puder ou não souber realizá-la. O terceiro e último nível expressa o ato concretizado.

Ademais, por estudar os discursos sociais como manifestações semióticas, cuida de discursos cujo receptor é tido como coletivo, o que significa que o destinatário desse discurso não é um indivíduo isolado ou um grupo pequeno de indivíduos, mas sim um grupo aberto e indeterminado de indivíduos: o público. Tais discursos apresentam uma estrutura de poder caracterizada pela persuasão e sua correspondente interpretação (científico: "poder-fazer-saber"; tecnológico: "poder-saber-fazer"; jurídico: "poder-fazer-dever"; político: "poder-fazer-querer"; jornalístico: "poder-fazer-saber" p/ "poder-fazer-querer"; publicitário: "poder-fazer-saber" p/ "poder-fazer-querer"; religioso: "poder-fazer-creer" p/ "poder-fazer-querer/poder-fazer-dever"; e pedagógico: "poder-fazer-saber" p/ "poder-fazer-saber-fazer/poder-fazer-querer/poder-fazer-dever/poder-fazer-creer"), com exceção do burocrático (manipulatório por definição: "poder-fazer-fazer").

E, em sua formulação dinâmica, as estruturas modais de poder dos discursos passam por percursos dialéticos de produção, ou seja, por um processo de modalização e de sobremodalização, em que é considerado um número expressivo de operações e transformações.

No particular do processo básico de realização dos discursos de Comunicação Social, há duas instâncias: a primeira, à qual se coaduna a estrutura modal "poder-fazer-saber", é chamada de informativa, ao passo que a outra, ao corresponder à estruturação modal "poder-fazer-querer", é denominada formativa.

A instância informativa cumpre o papel de dar ciência ao público fundamentalmente a respeito da existência de um produto na publicidade e sobre a ocorrência de um fato no jornalismo. Na instância formativa, o enunciador desses discursos tem a capacidade de fazer com que o seu enunciatário, esse público, queira algo, em determinado contexto de realização discursiva. Daí que

a vontade social de tal sorte desencadeada é, com efeito, uma reação à informação veiculada à própria sociedade, sendo, portanto, inseparáveis entre si as duas instâncias ou os dois momentos básicos dos discursos de comunicação (MADEIRA, 1996, p. 200).

3. O discurso publicitário: componentes estruturais e funcionais.

A publicidade é técnica relativamente nova surgida com a Revolução Industrial/Comercial que ganhou foro com o surgimento de uma sociedade de massa e de uma economia de mercado (com origem no termo "advertising" – Estados Unidos/séc. XX), servindo como o mais importante instrumento para persuadir os consumidores quanto à necessidade (real ou aparente) de aquisição de bens, utilização de serviços ou vínculo com determinada marca. Tem o termo etimologia latina, de "publicus", que significa tornar público, podendo ser definida como

arte de despertar no público o desejo de compra, levando-o à ação ou conjunto de técnicas de ação coletiva utilizadas no sentido de promover o lucro de uma atividade comercial, conquistando, aumentando ou mantendo clientes (MALANGA, 1979, p. 11).

Em campo semântico, convém esclarecer que a publicidade, apesar de certa analogia (no sentido de divulgar), não se confunde com a propaganda. Esta provém também do latim, de "propagare" (enterrar, plantar), e designa disseminar uma ideia ou uma crença religiosa ou política. A publicidade na sua origem, e em seu significado primeiro de tornar público, dizia respeito ao anúncio de simples informação à comunidade (restrita de um pequeno lugar) da venda de escravos, tecidos, imóveis, adequadamente denominado, pela ausência do elemento persuasório, de reclame. Sob esse aspecto, uma distinção possível é “de um lado, a noção geral do fato, fenômeno social da ‘propaganda’ e de outro, a noção específica da arte, técnica ou categoria profissional publicitária” (MARANHÃO, 1988, p. 43).

Apesar de muitas vezes se valerem de métodos semelhantes, diferenciam-se quanto ao universo que exploram. A propaganda (política, institucional, religiosa) está voltada para a esfera dos valores éticos e sociais, enquanto a publicidade (comercial) explora o universo dos desejos, um universo particular. A publicidade é mais “leve”, mais sedutora que a propaganda.

A publicidade possui algumas características discursivas. De início, sua

mensagem tem um emissor real e um emissor aparente. O emissor real é o publicitário ou agência publicitária que realiza a peça ou a campanha; o emissor aparente é o anunciante. Este último, por não possuir o “know-how” específico para divulgar o produto que fabrica, recorre à figura do publicitário, que, por sua vez, apaga a sua própria presença (embora seja o emissor efetivo) da mensagem produzida, criando no receptor a ilusão de que quem lhe fala no anúncio é próprio anunciante.

Ademais, como não tem autoridade para impor, o emissor utiliza a manipulação disfarçada, pois, para convencer e seduzir o receptor, não deixa transparecer suas verdadeiras intenções, ideias e sentimentos, podendo usar vários recursos:

a ordem (fazendo agir) – “Beba Coca-Cola”;
a persuasão (fazendo crer) – “Só Omo lava mais branco”; ou
a sedução (buscando o prazer) – “Se algum desconhecido lhe oferecer flores, isto é impulse” (CARVALHO, 2002, p. 10).

A característica fundamental da publicidade é a de ser comandada pelo princípio da provocação de estímulos no destinatário, ou seja, no consumidor potencial ou efetivo.

Veja-se que, por suas propriedades semânticas, o texto publicitário informa que

“O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma” e que “Diet Coke traz o prazer de viver em forma”. A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo (“compre”), mas quase sempre se atende ao indicativo (CARVALHO, 2002, p. 18).

E

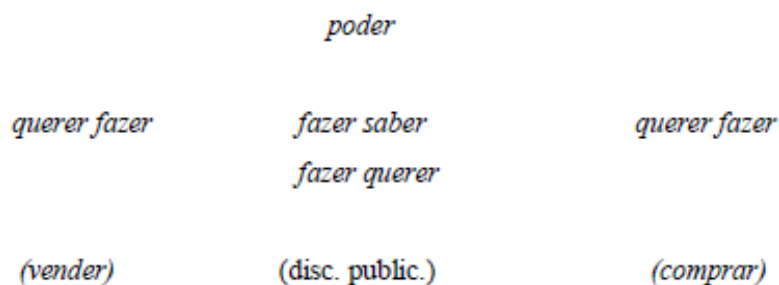
todos, sem querer, sem que percebam, são influenciados pela publicidade. Há certos momentos em que as pessoas passam a dizer que determinado produto é bom, sem que nunca na vida o tenham experimentado (MALANGA, 1979, p. 47).

Por isso, a modalidade que exprime a razão de ser do discurso publicitário é

o “poder-fazer-querer”. Trata-se, aqui, do poder de fazer com que o consumidor queira consumir. Ao comprar tal ou qual produto, ele julgará estar fazendo o que quer; não tem consciência, as mais das vezes, que esse seu querer não pré-existia ao discurso publicitário e foi

por ele gerado. O “saber”, nesse caso, é sobremodalizado pelo “querer” do emissor – o agente publicitário e o cliente que representa – que visa a despertar o “querer fazer” (comprar) do receptor, o consumidor potencial (PAIS, 1978, p. 45).

Esquemáticamente:



Ela cria nas pessoas o desejo de consumir e, é certo, o impulso de muitas vezes adquirir bens que elas efetivamente não precisam. Isso porque o discurso publicitário utiliza, ao mesmo tempo, dois tipos de função hedônica – a função estética e a função mística. Assim, embora muitos publicitários se defendam dessa crítica com

a afirmação de que apenas põem o consumidor em contato com os produtos existentes no mercado, sendo a decisão final de compra do consumidor, o fato é que a utilização estratégica de recursos estéticos e de argumentos emocionais com o intuito de seduzir o público tem efeito altamente persuasivo. O discurso publicitário utiliza, ao mesmo tempo, dois tipos de função hedônica – a função estética e a função mística – como meio e não como fim (BIZZOCCHI, 2003, p. 296).

A função hedônica é inserida no campo discursivo ao se conceber que a cultura atende a certas necessidades do espírito – a sensibilidade, a curiosidade, a competitividade e a religiosidade – cuja satisfação basicamente produz prazer. E, ainda que sofra variações, em todos os casos o sentimento de prazer surge como resposta a estímulos provocados por discursos, porquanto as atividades culturais são essencialmente práticas discursivas.

A função estética (ou poética) é a capacidade que um discurso possui de provocar reações psíquicas no receptor a partir de estímulos estritamente sensoriais – visuais, auditivos, táteis, olfativos e gustativos –, ao chamar atenção para si mesma como mensagem, dada a incorporação do discurso artístico, a partir de seus componentes estruturais: “poder-fazer-(a)parecer para poder-aprazer”.

A publicidade vale-se dos mais variados recursos verbais e não-verbais

tomados por empréstimo da arte, tais como o uso de “slogans”, imagens (fotos, vídeos etc.) e sons (música, ruídos) com apelo poético, para capturar a atenção do público-alvo de suas mensagens.



Na peça publicitária do “Shampoo OX Plants” (revista “Nova”, dezembro de 2002) há composição de um rosto feminino a partir de pétalas e folhas de flores apoiada na estética do movimento da História da Arte denominado “Maneirismo”, mais especificamente no estilo, técnica ou maneira de pintar do italiano Giuseppe Arcimboldo, que encanta pelo caráter inovador, espantoso até. A título de ilustração, segue a representação de seu quadro intitulado “A primavera”, de 1563.



É interessante observar ainda que a bisnaga transparente acentua a qualidade de cada cor. O produto tem uma consistência de gel, também sem brilho, que parece

extraído diretamente da natureza. Daí o “slogan”: "Mais contato com a natureza só se você beber o shampoo", no centro do rosto da mulher.

O discurso publicitário incorpora, às vezes numa referência explícita, como acima, o discurso artístico como um meio para chamar a atenção do provável consumidor para o conteúdo de sua mensagem. No entanto, seu objetivo é

estimular, predispor seu público-alvo ao ato de consumir, distintamente da arte, que tem o compromisso único com a própria linguagem, propondo plurissignificações, rupturas, novas ideologias, valores destoantes do senso comum, questionamentos à existência humana. Certamente a publicidade pode valer-se do discurso artístico, utilizar-se dessa linguagem como meio, como expressão. No entanto, o estético na publicidade é meio, enquanto na arte, grosso modo, coloca-se como fim nesse processo de conhecimento através dos sentidos (BARBOSA e CASAQUI, 2000, p. 72).

Então, por mais bela que possa ser a peça publicitária, por mais poética e edificante a mensagem que dela emane, sua finalidade última é uma só: estimular o desejo de consumir e, em consequência, obter a venda do produto, o uso do serviço ou marca e conquistar o lucro.



Em uma das peças publicitárias da campanha do cartão de crédito “Visa”, em 2004, há o texto “Em Porto de Galinhas, a maré baixa forma uma piscina natural. Depois de algumas horas, a maré volta a subir.”

A imagem transmite sensações prazerosas, sugestivas de liberdade para poder realizar a viagem dos sonhos. O mar, o clima, o horizonte aberto, tudo é prazeroso e

conduz a um “estado de graça”, sobretudo ao projetar conforto, bem-estar e privacidade numa piscina particular natural. É direcionada a pessoas amantes de viagens, que primam pela tranquilidade, descanso e por conhecer lugares paradisíacos. O texto diz que tal é possível até o período em que a maré sobe. A peça publicitária comunica que é possível “estar” em Porto de Galinhas e desfrutar “este” momento. Tudo tem de ser vivido na fugacidade do instante. Adquira e use o cartão “Visa”, “Porque a vida é agora”, eis o caráter persuasório/manipulatório contido no “slogan”.

Nelly de Carvalho (2002) versa sobre a força da palavra na publicidade, embora não deixe de vê-la inserida numa estrutura icônico-linguística, e explica que a função persuasiva na linguagem publicitária consiste em

tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos. Tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. Por meio das palavras, o receptor “descobre” o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito (CARVALHO, 2002, p. 19).

Daí que a função mística, por seu turno, é a capacidade que um discurso tem de provocar no indivíduo receptor reações psíquicas semelhantes às que ele teria se em contato direto com o plano sobrenatural. Essa função consiste em conduzir o indivíduo a um “estado de graça” ou “estado de excelência”, que é caracterizado pela máxima autoconfiança, pela máxima autodeterminação e por uma disposição física e mental extraordinárias, próprias do discurso religioso, cuja estrutura modal é “poder-fazer-querer para poder-fazer-querer/poder-fazer-dever” (BIZZOCCHI, 2003, p. 296).

Tudo isso, vale reforçar, atuando como funções-meios sobre o destinatário, já que a função pragmática volta-se para o destinador, porque utilitária, no sentido de obtenção de um retorno econômico-financeiro pela venda do produto anunciado. A publicidade tem a eficácia no “poder-fazer-querer” consumir, como critério efetivo e preponderante de sua valoração discursiva na sociedade capitalista. O seu universo de discurso tem como correspondente duas modalidades complexas “poder-fazer-saber” para “poder-fazer-querer”, pois ele informa sobre a existência de produtos para

consumo e sobre as suas qualidades para torná-los desejáveis.

Por outro lado, a mensagem publicitária procura agregar à imagem da mercadoria uma espécie de imponderável, o chamado “algo mais”, aquilo que é oferecido a mais do que os concorrentes, e que em geral são qualidades não comprováveis pelos meios racionais (por exemplo, pela experimentação). Por isso, o discurso publicitário utiliza os chamados argumentos emocionais, em que atuam qualidades relativamente comprováveis: economia, conforto, potência, segurança, durabilidade etc.

Em razão do exposto, ao incorporar componentes dos discursos artístico e religioso, são também importantes as modalidades “crer” e “(a)parecer”. O “crer” opõe-se ao “saber”, embora ambos remetam à ideia de certeza, pois, enquanto o “saber” é uma certeza fundada na percepção, o “crer” é uma certeza embasada na intuição. O “(a)parecer”, quando o discurso mostra aos sentidos (“aparecer”) e cria uma ilusão (“parecer”), liga-se a elaboração de uma ficção, de modo que a crença do receptor poderá recair tanto sobre verdades quanto sobre inverdades. Ou, de conformidade com a epígrafe deste artigo, inverdades sentidas, e por mais que se queira fingir, “os olhos dizem se a palavra tentar mentir”.

Assim, a estrutura de poder do discurso publicitário é:

$$\left. \begin{array}{l} \text{poder fazer (a)parecer p/} \\ \text{poder aprazer p/} \\ \text{poder fazer crer} \end{array} \right\} \text{p/ poder fazer querer}$$

4. Considerações finais.

Com a finalidade de cuidar da publicidade, como uma modalidade de discurso social, partiu-se do pressuposto linguístico, de cunho estruturalista, para um sistema de significação textual sócio discursivo, pelo substrato ideológico, cuja análise permitiu chegar à formulação de uma teoria sociossemiótica da cultura.

De conformidade com esse paradigma teórico, a interação discursiva entre as instâncias de produção e de recepção da Comunicação Social, como contrato fiduciário, se manifesta na forma de uma crença que baseia a interpretação, e consequente adesão, do destinatário e de um “fazer-saber” e “fazer-crer” do lado do destinador, de modo que

a “maneira de dizer” está diretamente ligada ao “para quem dizer”. No momento da produção do enunciado, o destinador considera quem receberá a mensagem e introduz nela a figura do destinatário, fazendo deste não um passivo espectador, mas um contribuinte do processo de construção do discurso e de seus sentidos. Assim, no particular aspecto do discurso aqui versado, as peças publicitárias, como enunciados/textos midiáticos, apresentam situações que têm essa mesma função: não apenas informar, mas também expor uma maneira de como o público deve “ver o mundo e enxergar-se nele”.

A publicidade, por sua força simbólica embasada na crença, é diuturnamente sentida pela coletividade no atual estágio da sociedade de consumo. Publicidade é sedução, uma vez que por meio dela busca-se estabelecer uma relação de dependência não só material, mas também psicológica entre o consumidor atual ou potencial e determinada mercadoria, serviço ou marca, que resulte, em última análise, na compulsão, nem sempre consciente, para o consumo.

O discurso publicitário se, de um lado, faz “saber”, isto é, informa, por meio de dados comprováveis, de outro, faz “crer”, mediante um processo de persuasão, a partir do emprego de componentes estruturais de discursos (artístico e religioso) com funções estéticas e místicas (ambas hedônicas) para “(a)parecer para poder-aprazer”. Sua pragmaticidade, porém, está no “poder-fazer-querer” consumir como critério efetivo e preponderante de sua valoração ideológica na sociedade capitalista.

5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, I. & CASAQUI, V. Linguagem publicitária e jornalística: uma aproximação dialógica. *Líbero*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 70-79, 2000.

BACCEGA, M. A. **Comunicação e linguagem**: discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BIZZOCCHI, A. L. O fantástico mundo da linguagem. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 164, p. 38-45, set. 2000(a).

_____. Por uma teoria Sociosemiótica da cultura In: PINO, Dino del. (org.). **Semiótica: olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000(b), p. 45-53.

_____. A convergência lógico-estrutural dos discursos político e publicitário. *Líbero*, São Paulo, v. 4, ns. 7-8, p. 60-65, 2001.

____ **Anatomia da cultura**: uma nova visão sobre ciência, arte, religião, esporte e técnica. São Paulo: Palas Athena, 2003.

CARVALHO, N. de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2002.

COAN, E. I. **A relação entre os discursos publicitário e jornalístico no domínio do entretenimento**. 2010. 281 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação na Contemporaneidade). Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2010.

GREIMAS, A. J. **Semiótica do discurso científico. Da modalidade**. São Paulo: DIFEL/SBPL, 1976.

____ **Semiótica e Ciências Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.

MADEIRA, R. B. **Linguagem, semiótica e comunicação**. São Paulo: Plêiade, 1996.

MALANGA, E. **Publicidade**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1979.

MARANHÃO, J. **A arte da publicidade**: estética, crítica e kitsch. Campinas: Papyrus, 1988.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Pierce. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

PAIS, C. T. Estruturas de poder dos discursos: elementos para uma abordagem sócio-semiótica. **Língua e literatura**, São Paulo, n. 7, p. 39-49, 1978.

____ Algumas reflexões sobre os modelos em linguística. **Língua e literatura**, São Paulo, n. 9, p. 89-117, 1980.

____ Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso. **Linguística**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 43-65, 1984.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.

VENTURINI, F. e BASTOS, R. Falso blasé. CD **Beija-flor**, Velas, 1996.

A unidade informacional de Introdutor Locutivo no português do Brasil: uma primeira descrição baseada em *corpus*

Bruna Maia Rocha*
Tommaso Raso^o

Resumo: Neste artigo é apresentada a análise da unidade informacional usada na fala para sinalizar que o espaço locutivo subsequente apresenta um ponto de vista unitário que difere daquele do restante do texto. A unidade é denominada *Introdutor Locutivo* (INT) na Teoria da Língua em Ato (TLA), base teórica do estudo. A TLA parte da teoria dos Atos de Fala e analisa a estrutura informacional de um enunciado levando em consideração a interface prosódica entre locução e ilocução. Para este estudo foi analisado um *subcorpus* composto de 10 textos de cerca de 1500 palavras cada, extraídos do *corpus* C-ORAL-BRASIL, composto por textos com a maior variação diafásica possível, com o objetivo de obter, assim, uma gama variada de ilocuições e estruturações informacionais. São descritas as características funcionais, distribucionais, prosódicas, morfossintáticas e lexicais do INT em PB. Os resultados contribuem para o estudo da estrutura informacional em PB e permitem a comparação interlinguística com línguas às quais já foi aplicada a mesma base teórica.

Palavras-chave: Fala espontânea; estrutura informacional; C-ORAL-BRASIL; Introdutor Locutivo.

Abstract: This paper analyses the informational unit used to indicate that the following locutive space contains a unitary point of view which differs from that of the rest of the utterance. This unit is named Locutive Introducer (INT) according to the Language in Act Theory (LAT). The LAT departs from the Speech Acts theory and analyses the informational structure of an utterance taking into account the prosodic interface between locution and illocution. We analyzed a *subcorpus* of 10 texts of approximately 1500 words each, extracted from the C-ORAL-BRASIL *corpus*, containing a very varied diaphasic variation, aiming at obtaining a broad range of illocutions and informational structures. We describe the functional, distributional, prosodic, morphosyntactic and lexical characteristics of INT in BP. The results contribute to the study of informational structure in BP and allow for the linguistic comparison among languages to which the same theoretical basis has been applied.

Keywords: Spontaneous speech; informational structure; C-ORAL-BRASIL; Locutive Introducer.

1. Introdução

Este artigo mostra os resultados da investigação de 10 textos (2.823 enunciados e 14.854 palavras) de fala espontânea de cerca de 1.500 palavras cada um, com o objetivo de identificar e analisar as unidades informacionais chamadas Introdutores Locutivos (INT) em português brasileiro (PB). O estudo se insere dentro do projeto C-ORAL-BRASIL¹ e se baseia na Teoria da Língua em Ato (TLA; CRESTI, 2000;

* Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva – UFMG.

^o Professor de Linguística – UFMG.

¹ <<http://www.c-oral-brasil.org/>>. Ver Raso e Mello (2009 e 2010). O projeto é financiado pela Fapemig e pelo CNPq.

MONEGLIA, 2005)². O trabalho visa a coletar os INT e a descrever função, distribuição, prosódia e correlatos morfossintáticos e lexicais da unidade.

2. A Teoria

2.1 A Teoria da Língua em Ato (TLA)

A TLA apresenta um arcabouço induzido por *corpus* para a análise da fala espontânea (CRESTI, 2000)³. A utilização de uma teoria elaborada a partir da observação de *corpora* de fala espontânea se justifica pelas grandes diferenças existentes entre a diamesia⁴ falada e a escrita. A teoria, que tem como ponto de partida a Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962), sustenta que a fala pode ser segmentada em enunciados com base em quebras prosódicas percebidas como terminais⁵. O enunciado é definido como a “contraparte linguística de uma ação” (CRESTI, 2000), sendo assim a unidade mínima da fala com autonomia pragmática, sem restrições de ordem sintática⁶.

Baseada na teoria da Fonética Perceptual do grupo IPO⁷ (t'HART, COLLIER e COHEN, 1990), a TLA reconhece aos falantes a competência para identificar, ao longo do *continuum* da fala, quebras prosódicas terminais, que marcam fronteira entre os enunciados, e quebras prosódicas não terminais, que marcam dentro do enunciado fronteira entre as unidades tonais que, em princípio, carregam diferentes funções informacionais⁸.

O enunciado simples é constituído pela unidade informacional de Comentário (COM), que, tendo a função de veicular a força ilocucionária, é a única unidade necessária e suficiente para formar um enunciado. Um enunciado complexo é formado

² Para exposição da Teoria em português, ver Maia Rocha (2011).

³ Por “fala espontânea” entende-se a fala que não realiza um texto anterior, mas é realizada enquanto é programada. Veja-se Nencioni (1983), que individualiza uma gradação na relação planejamento-execução.

⁴ O termo *diamesia* se refere à variação devida ao canal de transmissão da língua, (Berruto, 1993). Para um confronto entre as diamesias falada e escrita, sob perspectivas nem sempre iguais, ver Halliday (1985), Berruto (1993), Berretta (1994) e Marcuschi (2004).

⁵ Para exemplos com áudio de enunciados e do papel realizado pelas quebras, ver Raso e Leite (2009).

⁶ Para a distinção entre os conceitos de frase e enunciado, ver Cresti (2005).

⁷ Institute for Perception Research. A visão do IPO individualiza segmentos prosódicos marcados por movimentos perceptualmente relevantes. Esses movimentos compõem configurações prosódicas complexas.

⁸ Na anotação prosódica as quebras terminais são indicadas por barras duplas (//) e as não terminais por barras simples (/) (MONEGLIA-CRESTI, 1997; MELLO-RASO, 2009).

pela unidade de COM e uma ou mais unidades com funções diferentes. Veja-se o exemplo 1:

*LUZ: que loucura //COM= aí que ocê sabe /=COM= né //PHA= porque quando cê chega num lugar que cê se sente em casa /=TOP= cê sabe imediatamente //COM=⁹

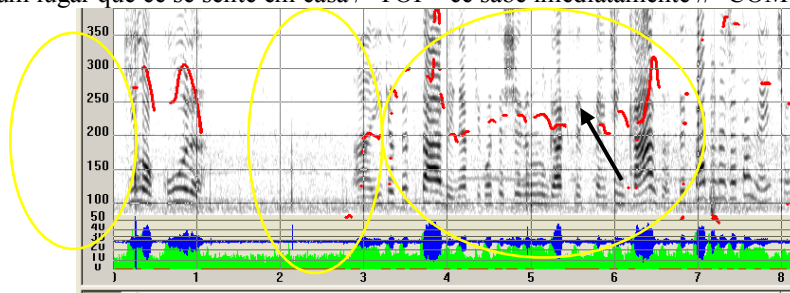


Figura 1: um enunciado simples e dois enunciados complexos.

Na imagem, a curva dos enunciados está dentro das elipses. A primeira elipse sinaliza um enunciado simples; a segunda e a terceira os dois complexos. Observe-se, no terceiro enunciado, que a segunda unidade é autônoma prosodicamente e pragmaticamente, pois é ela que cumpre a ilocução, enquanto a primeira, apontada pela seta, não é interpretável em isolamento.

2.1.1 As unidades informacionais

Cresti distingue entre as unidades informacionais textuais (que participam da construção do conteúdo semântico do enunciado) e não-textuais (que se dedicam ao bom funcionamento da interação dirigindo-se diretamente ao interlocutor). As unidades textuais são: COM, Tópico (TOP), Apêndice de Comentário (APC), Apêndice de Tópico (APT), Parentético (PAR), INT¹⁰ e Unidade de escansão (SCA). Por sua vez, as unidades informacionais não-textuais (ou dialógicas) são: Incipitário (INP), Fático (PHA), Conativo (CNT), Alocutivo (ALL), Expressivo (EXP) e Conector Discursivo (DCT). Cada unidade possui função, distribuição e perfil entonacional característicos.

O COM é a unidade mais importante (FIRENZUOLI, 2003). Tendo a função de veicular a força ilocucionária, sua distribuição é livre e seu perfil depende do tipo de

⁹ Todos os exemplos são extraídos do *corpus* C-ORAL-BRASIL e seus arquivos de áudio podem ser escutados no site da revista Domínios de Lingu@agem. Os significados das siglas PHA e TOP serão explicitados mais adiante.

¹⁰ A unidade será tratada mais detalhadamente na seção 3 deste trabalho.

força veiculada (exemplos em Raso e Leite, 2009), mas sempre com foco funcional¹¹. O TOP¹² se define funcionalmente como o âmbito de aplicação da força ilocucionária presente no COM. Distribucionalmente está sempre à esquerda do COM. É a única unidade além do COM que possui um foco funcional, sempre posicionado à direita¹³. O Apêndice¹⁴ é um elemento de integração textual das unidades de Tópico (APT) e Comentário (APC) e fica portanto à direita da unidade que integra. O PAR¹⁵ fornece instruções ao interlocutor sobre como interpretar o texto do enunciado, tendo, portanto, valor metalinguístico. Possui um perfil prosódico nivelado e caracteriza-se por um abaixamento ou, mais raramente, um aumento de F0 e, frequentemente, por um aumento da taxa de elocução. Distribucionalmente pode ocorrer em qualquer posição do enunciado (até dentro de outra unidade textual) mas nunca em seu início absoluto. A SCA ocorre quando uma unidade informacional é realizada em mais de uma unidade tonal devido a problemas na execução, a motivos enfáticos ou porque o número de sílabas presentes é grande demais.

As unidades dialógicas, cada uma com seu perfil característico e uma distribuição preferencial¹⁶, são unidades que têm diferentes funções no controle do bom funcionamento da interação. O INP¹⁷ sinaliza o início de um turno dialógico ou de um enunciado que contrasta afetivamente com o anterior. O PHA controla a abertura do canal. O CNT pressiona o interlocutor para que faça, desista ou modifique um comportamento. O ALL¹⁸ é uma unidade dialógica que especifica o destinatário da mensagem e marca o tipo de coesão social entre os interlocutores. O DCT interliga partes do discurso marcando continuidade de um enunciado com o anterior, ou seja, sinalizando ao interlocutor que a construção do texto está em processo. É freqüentemente usado para interligar sub-padrões das chamadas estrofes (CRESTI, 2009).

¹¹ *Foco funcional* indica um segmento prosódico que é o núcleo semântico da unidade e é responsável pela transmissão perceptual da função. O resto da unidade depende da dimensão silábica do conteúdo locutivo.

¹² Para aprofundamento sobre a unidade de Tópico veja-se Signorini (2004a e 2004b); Firenzuoli e Signorini (2003), Alves de Deus (2008) e Raso e Mello (2010).

¹³ O terceiro enunciado da figura 1 mostra um exemplo de tópico.

¹⁴ Veja-se Cresti e Firenzuoli (2002) e Raso e Ulisses (2008).

¹⁵ Para aprofundamento sobre a unidade de parentético veja-se Tucci (2004 e 2010) para o Italiano, Vale (2010) para o Português do Brasil e Mota (2010) para o Espanhol.

¹⁶ Para aprofundamento sobre os auxílios dialógicos ver Frosali (2008).

¹⁷ Ver Maia Rocha, Raso e Andrade (2009).

¹⁸ Veja-se Raso e Goulart (2010), Maia Rocha e Raso (no prelo) e Raso e Leite (2010).

Em determinadas circunstâncias o isomorfismo entre enunciado e ilocução se perde. Isso acontece em dois casos: o primeiro é quando duas ou três ilocuições criam um padrão retórico em que o mesmo enunciado apresenta mais comentários, chamados de comentários múltiplos (CMM) (por exemplo nas comparações, nos reforços, nas chamadas relações necessárias e em outros casos)¹⁹; o segundo acontece nas estrofes, quando a interatividade e a acionalidade da fala diminuem e tendem a se tornar “pensamento falado”, como em narrações, argumentações e em geral em situações monológicas. Nesses casos, o enunciado, por assim dizer, se dilata em uma justaposição de ilocuições enfraquecidas e homogêneas, em volta das quais podem-se criar subpadrões com outras unidades informacionais. A quebra terminal está presente só no final da estrofe.

3. A Unidade de Introdutor Locutivo (Int)

O INT²⁰, como as outras unidades, é identificado com base em três critérios: funcional, distribucional e entonacional.

3.1 Função

O INT é uma unidade informacional textual que possui a função de sinalizar que o espaço locutivo subsequente (o qual é geralmente representado por uma unidade de COM, raramente por uma lista de TOP ou uma unidade de PAR) possui um ponto de vista unitário, mas diferente daquele dos outros enunciados. O INT sinaliza um salto hierárquico, e Cresti (2000) o define como um “marcador de evidência” de um novo nível locutivo dentro do enunciado. O INT introduz uma ou mais unidades informacionais que, como um todo, possuem a característica pragmática de apresentarem coordenadas espaço-temporais diferentes das coordenadas do nível locutivo primário ancorado à situação enunciativa. Portanto, o INT sinaliza a suspensão pragmática do enunciado, instaurando no espaço locutivo subsequente um *aqui e agora* diferente e sinalizando que tal espaço locutivo não apresenta referências dêiticas válidas para o momento da enunciação. O INT, assim, sinaliza que a força ilocucionária que

¹⁹ Por enquanto a melhor apresentação dos CMM está em Maia Rocha 2011.

²⁰ Veja-se Giani (2003 e 2004) e Corsi (2009) para o italiano e Maia Rocha (2011) para o PB. As pesquisas sobre o italiano foram realizadas em uma amostra do corpus C-ORAL-ROM (Cresti e Moneglia, 2005) de 100 exemplos de fala espontânea.

virá não é exercitada na situação da enunciação, mas possui outra referência temporal e/ou espacial e/ou pessoal. Devido a tal salto hierárquico, os índices ilocucionários das unidades informacionais introduzidas pelo INT assumem um valor meta-ilocucionário. Segundo Cresti, as meta-ilocuções introduzidas pelo INT podem ser o discurso reportado, a exemplificação emblemática, o pensamento falado e a narração. O INT pode também introduzir no enunciado um elenco. Um estudo atualmente em curso sobre o PB aponta para a existência de outras funções meta-ilocucionárias, como por exemplo as de descrição, instrução, citação e contrafactualidade²¹, mas a questão fica fora do escopo deste trabalho. Ilustramos aqui apenas exemplos das meta-ilocuções mais conhecidas.

A mais frequente é o discurso reportado (DR). O DR apresenta, através de uma representação mimética, a fala de outro falante ou do mesmo falante em uma situação diferente da situação de enunciação. O DR prevê a realização de pelo menos um comentário reportado. Existem diferentes tipos de DR: o enunciado pode ser reportado como realmente foi dito (discurso direto reportado), como provavelmente foi dito, ou como deveria ser dito pelo falante (reportação *ficta*) ou pode ser sugerido ao interlocutor como uma instrução (reportação instrutiva)²². Veja-se o exemplo 2:

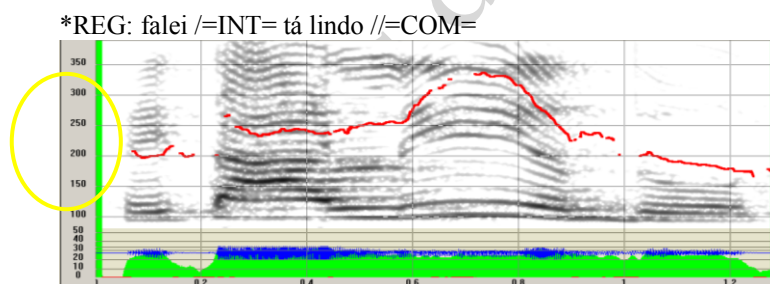


Figura 2: Enunciado reportado como realmente foi dito (discurso direto reportado)²³.

A Exemplificação Emblemática coloca em evidência, sem mimese, uma locução de valor emblemático. A locução não é ligada a nenhuma coordenada espaço-temporal específica, ou seja, a ela é relacionado um valor universal. Em outras palavras, a

²¹Os primeiros resultados podem ser lidos em Maia Rocha (2011).

²² Para a reportação instrutiva, em Maia Rocha (2011) foi sugerido que a instrução fosse considerada uma meta-**ilocução** à parte já que não é claramente um discurso pertencente a outra pessoa e/ou proferido em outro lugar e/ou em outro momento.

Exemplificação Emblemática introduz no enunciado algo para o qual as coordenadas espaço-temporais não valem. Veja-se o exemplo 3:

*BRU: <se for> uma palavra composta /=TOP= né /=PHA= por exemplo /=INT= duas palavras cê faz assim //COM=

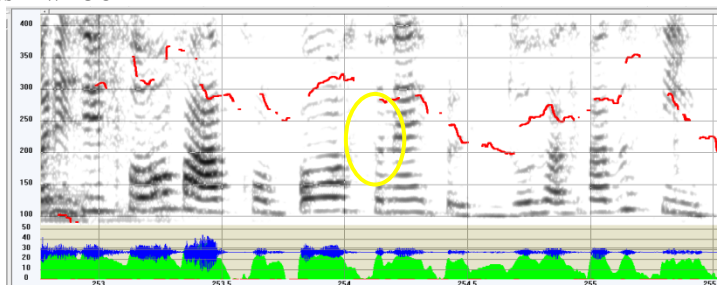


Figura 3: Meta-ilocução de Exemplificação Emblemática.

O Pensamento Falado coloca em evidência os pensamentos do falante sem para isso lançar mão da representação mimética. A locução se refere a coordenadas espaço-temporais de um evento mental que difere dos eventos da enunciação. Veja-se o exemplo 4:

*MAI: com medo /=INT= que se ea entrasse dentro de casa /=TOP= ea ia matar /=SCA= os filho /=SCA= com ea e tudo //COM=

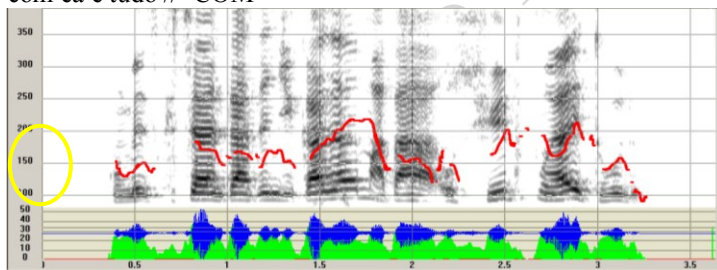


Figura 4: Meta-ilocução de Pensamento Falado.

3.2 Distribuição

O INT precede o Comentário que carrega a meta-ilocução introduzida, geralmente sem nenhuma outra unidade informacional entre essas unidades. Raramente, o INT pode também introduzir no enunciado uma lista de Tópicos ou um Parentético²⁴. O INT é raramente iterado e escansionado, ou seja, é muito rara a ocorrência de dois INT seguidos ou de um INT escansionado em duas unidades tonais.

²³ Neste e nos próximos exemplos, a elipse sinaliza a unidade de INT.

²⁴ Não está ainda claro se, também nesses casos, os TOP e os PAR devem apresentar coordenadas espaço-temporais diferentes.

3.3 Características Prosódicas

O INT não possui uma forma fixa, mas, segundo as análises realizadas para o italiano e confirmadas no *corpus* brasileiro, seu perfil é descendente e, se apresenta alguma modulação do movimento, tende a terminar com um claro abaixamento da F0. Outras características prosódicas são: taxa de elocução muito mais alta em relação à média do enunciado, duração curta, ausência de foco e média de F0 em geral claramente contrastante em relação à média de F0 do nível meta-ilocucionário. Ainda mais do que na média de F0, o contraste é evidente entre o ponto em que acaba o INT e o ponto em que começa a unidade seguinte. Tal contraste é necessário para que seja marcada prosodicamente a suspensão pragmática do enunciado. Quase sempre a unidade que segue o INT começa com uma F0 muito mais alta. Os pouquíssimos casos em que a situação é inversa são devidos à necessidade de uma mimese do COM com valores muito baixos de F0. Nesses casos a única maneira de preservar o contraste de F0 é aumentar a F0 do INT.

3.4 Características Morfossintáticas e Lexicais

O INT não apresenta composicionalidade sintática ou semântica em relação à locução da unidade introduzida. Ele é frequentemente constituído de um SV, normalmente um verbo de dizer ou de opinião, algumas vezes em associação com um advérbio ou uma conjunção, mas SAdv, SN e SP também podem desempenhar papéis de INT. Considerando que são constituídos principalmente por SV, as características morfológicas dos INT dizem respeito principalmente à conjugação dos verbos, os quais aparecem predominantemente nos tempos presente e passado do modo indicativo. Nos casos de SN, se trata freqüentemente do nome do falante com omissão do verbo de dizer. O preenchimento lexical e morfossintático da unidade depende fortemente da meta-ilocução que deve ser sinalizada. Portanto somente um estudo das diversas meta-ilocuções pode revelar freqüências confiáveis.

4. Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir de um *subcorpus* de 10 textos (2.823 enunciados e 14.854 palavras) de fala espontânea representativa da diatopia mineira,

extraídos do C-ORAL-BRASIL²⁵. A escolha dos textos foi feita de maneira a combinar a melhor qualidade acústica com a exigência prioritária da maior variedade diafásica possível, para permitir a análise das unidades em diversos tipos de situação. Em nenhum texto os falantes se repetem e, no limite do possível, foi garantida uma forte variação diastrática. A tabela 1 mostra as principais características dos textos²⁶.

TABELA 1
Características dos textos do *subcorpus*

TIPOLOGIA	SITUAÇÃO	ENUNC.	PALAV.
Monólogo	História de uma cobra do norte de Minas (homem-diastratia baixa-fala rural).	109	1086
Monólogo	Casos divertidos contados aos familiares depois do almoço de domingo (homem-diastratia média-fala rural)	152	1208
Monólogo	Mulher conta a experiência de dar à luz dentro no carro a caminho do hospital (diastratia média-fala urbana).	205	1471
Monólogo	Enquanto prepara o almoço, uma senhora narra o processo de adoção da filha (diastratia baixa-fala rural).	197	1583
Diálogo	Duas empregadas (mãe e filha) conversam enquanto arrumam a cozinha (diastratia baixa-e diastratia média-fala urbana).	252	1240
Diálogo	Corretor e cliente, irmãos, vão de carro visitar apartamento (diastratia média-fala urbana).	431	1733
Diálogo	Engenheiro e pedreiro em uma obra (diastratia alta e diastratia baixa-fala rural).	288	1581
Conversação	Três irmãs na sala de jantar durante o lanche (diastratia média-fala urbana).	401	1736
Conversação	Conversa entre amigos durante uma partida de sinuca (diastratia média e fala rural).	308	1424
Conversação	Quatro colegas jogam jogo de mímica (diastratia média-fala urbana e uma fala rural)	480	1792

Foram individualizados todos os enunciados com INT e analisados frequência total e por tipologia interacional, distribuição dentro do enunciado, características prosódicas e características morfossintáticas e lexicais. Para as análises acústicas, foram utilizados os *softwares* WinPitch e Praat²⁷. Através do WinPitch foram extraídos os

²⁵ Ver Raso e Mittmann (no prelo).

²⁶ Os textos são transcritos em formato CHAT (MACWHINNEY, 2000) implementado para a anotação prosódica (MONEGLIA-CRESTI, 1997). Para os critérios de transcrição não ortográficos, veja-se Mello-Raso (2009).

²⁷ O Praat (Boersma e Weenink) e o WinPitch (Ph. Martin) podem ser baixados gratuitamente em <http://www.praat.org/> e em www.winpitch.org.

enunciados que continham INT e através do Praat foram realizadas as medidas relativas à F0 e à taxa de elocução.

5. Apresentação E Análise Dos Dados

Para a distribuição dos 124 INT presentes, veja-se a Tabela 2.

TABELA 2
Frequência de INT por tipologia interacional

Tipologia [enunciados] {palavras}	Frequência INT	INT/enunciado
4 Monólogos [663] {5348}	84 (67,6%)	0,13
3 Diálogos [971] {4554}	29 (23,4%)	0,03
3 Conversações [1789] {4952}	11 (9%)	0,005

A grande maioria dos INT pertence a textos monológicos. Os resultados das análises distribucionais mostram que 59,68% dos INT ocupam a posição inicial do enunciado e 40,31% a posição interna. Os resultados iniciais em relação às meta-ilocuções introduzidas são apresentados na Tabela 4.

TABELA 4
Meta-ilocuções introduzidas pela unidade de INT no *subcorpus*

Meta-ilocução	Frequência	Exemplo
Discurso Reportado	80 (64,5%)	*ALO: eu falei /=INT= posso /=COM_r= uai //=-PHA_r=
Exemplificação Emblemática	16 (12,9%)	*BRU: é porque assim /=INT= quando tem asterisco /=TOP= é pra todo mundo //=-COM=
Pensamento Falado	2 (1,6%)	*MAI: com medo /=INT= que se ea entrasse dentro de casa /=TOP= ea ia matar /=SCA= os filho /=SCA= com ea e tudo //=-COM=
Instrução	2 (1,6%)	*CES: então vão fazer o seguinte /=INT= nós vão entrar aqui /=CMM= e /=SCA= entrar é à direita //=-CMM=
Elenco	2 (1,6%)	*REG: ai o quarto /=INT= nũ tinha banheiro /=CMM_r= não tinha telefone /=CMM_r= não tinha campainha /=CMM_r= não tinha nada //=-CMM_r=
Não definidas	22 (17,7%)	*CES: final de conta /=INT= quem que tá certo //=-COM=

A meta-ilocução mais introduzida é claramente o DR, seguido pela exemplificação emblemática, mas é significativa a porcentagem (17,6%) de casos em que a função do INT não se enquadra em nenhuma das possibilidades individualizadas até agora.

Para as análises prosódicas foram utilizados 20 enunciados, 10 de DR, devido à sua presença muito maior, e 10 divididos entre as outras meta-ilocuções²⁸. Para cada ocorrência foram feitas as seguintes medições: taxa de elocução do INT e do enunciado sem o INT, F0 média do INT, da unidade posterior ao INT e de todo o nível meta-ilocucionário introduzido. Os estudos sobre o italiano haviam observado com o WinPitch uma maior taxa de elocução do INT com relação ao resto do enunciado e um forte contraste de F0 entre o ponto de conclusão do INT e o ponto de início da unidade subsequente. Nosso objetivo era verificar essas características no PB e acrescentar as medições sobre a taxa de elocução (contabilizando as sílabas fonológicas) e a média de F0 do INT, da unidade subsequente e do enunciado inteiro, utilizando a maior precisão do Praat.

A Tabela 5 apresenta as análises relativas ao aumento da velocidade de elocução do INT em relação ao enunciado.

TABELA 5
Porcentagem de aumento da taxa de elocução do INT em relação ao enunciado todo e ao enunciado sem a unidade de INT

Nº	Arquivo	Enunciado	Aumento em relação ao enunciado
1	bfammn01	95	57,9%
2	bfammn03	34	397,3%
3	bfammn04	30	203,4%
4	bfammn04	135	157,3%
5	bfammn05	45	14,2%
6	bfammn05	95	175,9%
7	bfamecv02	105	173,5%
8	bfamecv04	252	34,4%
9	bfamdl04	174	58,2%
10	bpubdl01	194	82,7%
11	bfammn01	55	54,9%
12	bfammn01	71	57,1%
13	bfammn04	45	53,4%
14	bfamecv04	126	49,8%
15	bfamecv04	149	Disfluência 158,1%
16	bfamecv04	285	174,7%
17	bfamecv05	191	82,9%
18	bfamdl04	154	32,3%
19	bfamdl05	99	Disfluência 419,4%
20	bfamdl05	105	66,9%

Os exemplos 15 e 19 não podem ser levados em consideração porque uma forte disfluência dilata a duração da meta-ilocução. Com base nos outros exemplos, notamos

²⁸ Em todas as tabelas relativas às análises, os 10 primeiros exemplos correspondem ao DR e os 10 últimos às outras meta-ilocuções.

que em média o aumento de velocidade do INT com relação ao resto do enunciado é de 106,65%. O aumento está presente em todas as ocorrências, mesmo se com uma variação não muito significativa em dois casos. Mas se desagregamos os dados relativos ao DR daqueles relativos às outras meta-ilocuições, obtemos que, em média, o aumento de velocidade dos INT é de 135,48% nos DR enquanto é de apenas 77,82% nas outras meta-ilocuições. A impressão é de que esse traço varia dependendo da meta-ilocução introduzida, mas os poucos dados examinados não nos permitem por enquanto tirar conclusões confiáveis.

As análises relativas ao aumento ou diminuição da F0 média da unidade que segue o INT em relação à F0 média do INT apresentam os seguintes resultados:

TABELA 6
 F0 média do INT, da unidade posterior e da meta-ilocução inteira introduzida e respectivas variações em Hz e em percentual

Nº	Arquivo	N.	F0 INT	F0 unid. posterior	F0 nível meta-ilocucionário (Hz)
1	bfammn01	95	104,6	111,5 (+10,9/6,6%)	156,1 (+51,5/49,2%)
2	bfammn03	34	75,0	130,0 (+55/73,3%)	133,1 (+58,1/77,5%)
3	bfammn04	30	238,1	308,3 (+80,2/29,5%)	267,5 (+28,4/12,3%)
4	bfammn04	135	414,4	541,1 (+126,7/30,5%)	482,5 (+68,1/16,4%)
5	bfammn05	45	287,2	237,2 (-50/-17,4%)	237,2 (-50/-17,4%)
6	bfammn05	95	284,3	274,8 (-9,5/-3,3%)	274,1 (-10,2/-3,6%)
7	bfamecv02	105	207,5	209,0 (+1,5/0,7%)	209,0 (+1,5/0,7%)
8	bfamecv04	252	256,5	319,6 (+63,1/24,6%)	319,6 (+63,1/24,6%)
9	bfamd104	174	268,6	277,9 (+9,3/3,5%)	277,9 (+9,3/3,5%)
10	bpubdl01	194	95,9	105,1 (+9,2/9,5%)	102,5 (+6,6/9,5%)
11	bfammn01	55	140,6	166,6 (+26/18,5%)	171,6 (+31/22%)
12	bfammn01	71	174,3	218,9 (+44,6/25,6%)	174,8 (+0,5/0,3%)
13	bfammn04	45	243,5	337,2 (+93,9/38,5%)	257,6 (+14,1/5,8%)
14	bfamecv04	126	-----	-----	sobreposição
15	bfamecv04	149	225,1	266,8 (+41,7/18,5%)	sobreposição
16	bfamecv04	285	222,7	266,3 (+43,6/19,6%)	266,3 (+43,6/19,6%)
17	bfamecv05	191	-----	-----	sobreposição
18	bfamd104	154	265	268,0 (+3/1,1%)	267,2 (+2,2/0,8%)
19	bfamd105	99	93,8	156,3 (+62,5/66,5%)	110,8 (+7/18%)
20	bfamd105	105	110,3	123,9 (+13,6/12,3%)	134,4 (+24,1/21,8%)

A Tabela 6 mostra que, sem considerar os exemplos 14 e 17 em que a sobreposição impede uma medição confiável, em pelo menos 13 casos sobre 18 o contraste na média de F0 entre o INT e o que segue é evidente, seja com relação à unidade subsequente, seja com relação ao total da meta-ilocução. O que é interessante é que nos 4 casos de discurso reportado em que não há grande contraste na média de F0, ou seja os exemplos 6, 7, 9 e 10, o aumento de velocidade do INT com relação ao resto

do enunciado é muito forte (Tabela 5). Analogamente nos exemplos 5 e 8, em que o aumento de velocidade era limitado, o contraste de F0 é forte. Isso significaria que a suspensão pragmática do enunciado seria marcada sempre, seja pelos contraste na taxa de elocução, seja pelo contraste na média de F0, seja, na maioria dos casos, por ambos os parâmetros. A única exceção a isso seria um exemplo de meta-ilocução diferente, o número 18, em que não existe contraste na média de F0 e o aumento da taxa de elocução é limitado. Mais um motivo de interesse para avaliar se esses parâmetros têm um comportamento diferente dependendo da meta-ilocução, o que necessitaria de um número maior de exemplos quanto às meta-ilocuições diferentes do DR. No caso do DR, parece sempre assegurado o uso de pelo menos um parâmetro para sinalizar a suspensão pragmática.

Como já dissemos, em Corsi (2009) a metodologia usada para verificar no italiano o contraste entre a F0 do INT e da unidade que o segue foi somente entre o ponto final da curva do INT e o ponto inicial da curva da meta-ilocução. Dessa forma, como se observa no exemplo abaixo, mesmo que a média de F0 do INT não apresente uma diferença clara em relação à média da unidade subsequente, a suspensão pragmática é mantida através do contraste entre a F0 final do INT e a F0 inicial da unidade seguinte, que é sem dúvida outro parâmetro relevante. Na figura 5 é mostrado o que acontece no exemplo 6. Apesar de não existir uma diferença significativa na média de F0, existe um salto de 62,1 Hz entre o ponto final do INT (219,2Hz) e o ponto de início da meta-ilocução (281,3Hz).

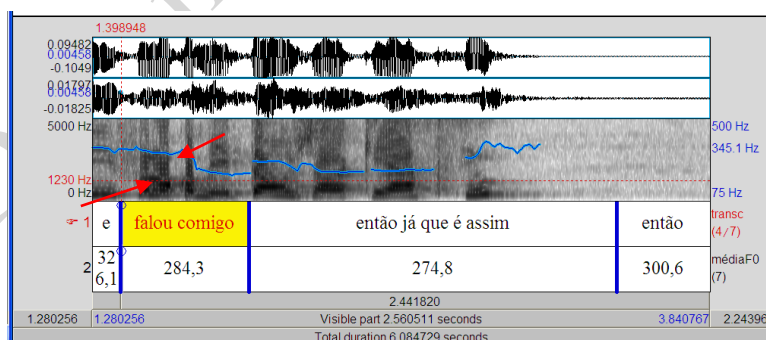


Figura 5: Suspensão pragmática do enunciado garantida pelo contraste entre a F0 final do INT e a F0 inicial da unidade subsequente.

Quanto às características morfossintáticas e lexicais, os INT do *subcorpus* são: 97 SV, 17 SAdv, 8 SN e 2 SP. Os SV aparecem principalmente no pretérito perfeito (57,6%) e no presente (30,8%) do indicativo, na primeira ou na terceira pessoa. O verbo

mais usado é o verbo *falar* (69,1% dos casos); nenhum outro verbo aparece com frequência significativa.

6. Considerações Finais

Em geral, as características dos INT no italiano e no PB são muito parecidas, tanto nos aspectos prosódicos quanto naqueles lexicais e morfossintáticos e na maior frequência em tipologia monológica. Contudo, a comparação aponta para uma frequência maior do INT na fala espontânea do PB, provavelmente devido a um uso maior do discurso reportado. Em italiano foram encontrados 160 INT em um total de 20 textos compostos de 5.702 enunciados e 39.414 palavras, ou seja, a unidade de INT está presente em 2,8% dos enunciados. Em PB foram encontrados 124 INT em um total de 10 textos compostos de 2.823 enunciados e 14.854 palavras, ou seja, em 4,4% dos enunciados, quase o dobro da frequência em um *corpus* italiano comparável.

As conclusões deste trabalho colocam algumas perguntas para futuras pesquisas sobre esta unidade informacional. Em primeiro lugar, sob o perfil funcional, é importante estabelecer um quadro mais completo das meta-ilocuções que podem ser introduzidas. Em segundo lugar, é necessário verificar se as características prosódicas do INT não estão em parte ligadas ao tipo de meta-ilocução introduzida. A mesma diferenciação deve ser feita quanto ao léxico e aos aspectos morfossintáticos em uma amostra maior. Finalmente, seria de grande interesse lingüístico e cultural investigar as razões que levam o PB a utilizar a unidade em frequência quase duas vezes maior que a do italiano.

Referências Bibliográficas

ALVES DE DEUS, L. **A unidade informacional de Tópico no Português do Brasil**. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

BERRETTA, M. Il parlato italiano contemporaneo. In: SERIANNI, L; TRIFONE, P. (Orgs.). **Storia della lingua italiana: Scritto e Parlato**. Torino: Giulio Einaudi, 1994. vol. II, p. 239-270.

BERRUTO, G. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In: SOBRERO, A. A. (Org.). **Introduzione all'italiano contemporaneo**: La variazione e gli usi. Bari: Laterza, 1993. p. 37-87.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Software livre. Versão 5.1.07. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>. Acesso em: 24 set. 2010.

CORSI, G. **L'introduttore Locutivo**: Una ricerca *corpus*-based di Italiano parlato informale. 2009. 97f. Monografia – Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Firenze, Firenze, 2009.

CRESTI, E. **Corpus di italiano parlato**. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CRESTI, E. Enunciato e frase: teoria e verifiche empiriche. In: BIFFI, M; CALABRESE, O; SALIBRI, L. (Orgs.). **Italia Linguistica**: discorsi di scritto e di parlato. Siena: Prolagon, 2005.

CRESTI, E. La Stanza: un'unità di costruzione testuale del parlato. In: **Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, SILFI 2008**. Basilea, 30.06-03.07 2008. 2009, p. 1-25.

CRESTI, E.; FIRENZUOLI, V. L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi. In: REGNICOLI, A. (Org.). **La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia**. Atti delle XII GSF. Roma: Il Calamo, 2002. p. 153-161.

FIRENZUOLI, V. Metodologie sperimentali per l'identificazione di profili intonativi di valore illocutivo a partire dal *corpus* LABLITA. In: **Atti del VI Convegno SILFI**. Duisburg: Università di Duisburg, 2003.

FIRENZUOLI, V; SIGNORINI, S. L'unità informativa di topic: correlati intonativi. In: MAROTTA, G.; NOCCHI, N. (Orgs.). **La coarticolazione**. Atti delle XIII GFS. Roma: Il Calamo, 2003.

FROSALI, F. Le unità di informazione di ausilio dialogico: valori percentuali, caratteri intonativi, lessicali e morfo-sintattici in un corpus di italiano parlato (C-ORAL-ROM). In: CRESTI, E. (Org.). **Prospettive nello studio del lessico italiano**. Firenze: Firenze University Press, 2008. p. 417-424.

GIANI, D. Le discours direct rapporté dans l'italien parlé et écrit. In: SCARANO, A. (Org.). **Macrosyntaxe et Pragmatique**: l'analyse de l'oral. Roma: Bulzoni, 2003. p. 203-213.

GIANI, D. Una strategia di costruzione del testo parlato: l'introduttore locutivo. In: ALBANO LEONI, F. (Org.). **Atti del congresso "Il parlato italiano"**. Napoli: D'Auria, 2004. p. 84-97.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Victoria: Deakin University Press, 1985.

t'HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. **A perceptual study on intonation: an experimental approach to speech melody**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MACWHINNEY, B. J. **The CHILDES Project: Tools for analysing Talk**. Mahwah: Erlbaum, 2000. 2 vol.

MAIA ROCHA, B. **A unidade informacional de Introdutor Locutivo em PB: uma análise baseada em corpus**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

MAIA ROCHA, B.; RASO, T.; ANDRADE, M. I. Alguns auxílios dialógicos em italiano, português do Brasil e em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 35, p. 205-218, 2009.

MAIA ROCHA, B.; RASO, T. Estudo contrastivo do uso de alocutivos em português brasileiro, italiano e em italianos bilíngües em contato prolongado com o português do Brasil. **Revista de Italianística**, São Paulo, no prelo.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, H.; RASO, T. Para a transcrição da fala espontânea: o caso do C-ORAL-BRASIL. **Revista Portuguesa de Humanidades**. 2009, pp. 301-325.

MONEGLIA, M. C-ORAL-ROM. Un *corpus* di riferimento del parlato spontaneo per l'italiano e le lingue romanze. In: KORZEN, J. (Org.). *Lingua, cultura e intercultura. L'italiano e le altre lingue*. **Atti del VIII Convegno SILFI**. Copenhagen: Samfunzliteratur Press, 2005. p. 229-242.

MONEGLIA, M.; CRÉSTI, E. L'intonazione e i criteri di trascrizione del parlato adulto e infantile. In: BORTOLINI U.; PIZZUTO E. (Orgs.). **Il progetto CHILDES Italia**. Pisa: Il Cerro, 1997. v. 2, p. 59-90.

NENCIONI, G. **Di scritto e di parlato: Discorsi Linguistici**. Bologna: Zanichelli, 1983.

RASO, T.; LEITE, F. Estudo contrastivo do uso de Alocutivos em italiano, português e espanhol europeus e português brasileiro. **Domínios de Lingu@gem**, vol. 4, nº 1, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/619>.

RASO, T.; GOULART, L. Estudo contrastivo de alocutivos em português brasileiro e italiano. **Fragmentos**, Florianópolis, 2010.

RASO, T.; MELLO, H. Parâmetros de compilação de um *corpus* oral: o caso do C-ORAL-BRASIL. **Veredas**, 2009.

RASO, T.; MELLO, H. The C-ORAL-BRASIL *corpus*. In: MONEGLIA, M.; PANUNZI, A. (Orgs.) **Bootstrapping Information from Corpora in a Cross Linguistic Perspective**. Firenze: Firenze University Press, 2010.

RASO, T.; MELLO, H. As especificidades da unidade de tópico em PB e possíveis efeitos do contato linguístico. In: SARAIVA, E.; CHAVES MARINHO, J. (Orgs.). **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. 2010.

RASO, T.; ULISSES, A. J. Tópico e apêndice no português do Brasil: algumas considerações. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.2, 2008.

RASO, T.; MITTMANN, M. The C-ORAL-BRASIL *corpus* and its informational tagging. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. **Illocution, modality, attitude, informational patterning and speech annotation**. Firenze: FUP, no prelo.

SIGNORINI, S. Il Topic: criteri di identificazione e correlati morfosintattici in un *corpus* di italiano parlato. In: ALBANO LEONI, F. (Org.). In: **Atti del congresso “Il parlato italiano”**. Napoli: D’Auria, 2004a, p. 15-39.

SIGNORINI, S. L’unità di topic: caratteristiche e frequenza in un *corpus* di italiano parlato. Il topic complesso. In: P. D’Achille (Org.). **Generi, architetture e forme testuali. Atti del VII convegno internazionale SILFI**. Firenze: Franco Cesati, 2004b, p. 227-238.

TUCCI, I. L’inciso: caratteristiche morfosintattiche e intonative in un corpus di riferimento. In: LEONI, F. A. *et al.* (Orgs.). **Atti del Convegno “Il parlato italiano”**. Napoli: M. D’Auria, 2004, p. 1-14.

TUCCI, I. “Obiter dictum”: la funzione informativa delle unità parentetiche. In: M. Pettorino, A. Giannini, F.M. Dovetto (Eds.). **Atti del Convegno Internazionale G.S.C.P. “La comunicazione parlata”**. Napoli: Liguori, 2010, vol. I, p. 635-655.

Dialogismo e Intertextualidade das diferenças presentes na série televisiva *Aline*¹

Valquiria Botega de Lima*

Resumo: Este artigo tematiza os modos como se manifestam, pelo funcionamento intertextual, o dialogismo e as relações intertextuais no nível das diferenças (paródia) no episódio *Aline TPM*. Trata-se da série televisiva *Aline*, nossa materialidade de estudo, exibida por uma emissora de TV aberta brasileira. Considerando o texto como um objeto constitutivamente dialógico e heterogêneo, buscamos analisar como esse episódio dialoga com outros textos e mostrar como são construídas as relações intertextuais parodísticas. Em nosso embasamento teórico partimos de uma reflexão sobre o conceito de dialogismo bakhtiniano (1999), posteriormente abordamos o conceito de intertextualidade, no que tange às colocações advindas, sobretudo, de Koch (1997) e nas considerações acerca da intertextualidade das diferenças nos respaldamos, principalmente, no teórico Sant’Anna (2007). Em termos metodológicos, descrevemos, separadamente, cada cena recortada cuja análise nos permitiu constatar que em relação a TPM há, significando, de um lado o ponto de vista clínico e de outro o ponto de vista humorístico, os quais, vale ressaltar, nunca terão a mesma orientação argumentativa, pois pertencem ao “eixo parodístico”. As retomadas aos gêneros cinematográficos terror com vampiros e faroeste instauraram a paródia, uma vez que tais recuperações são responsáveis pelo estabelecimento do efeito humorístico.

Palavras-chave: Paródia; Série *Aline*; Efeito humorístico.

Abstract: This paper has as a theme the modes of manifestation, by the intertextual functionality, of dialogism and intertextual relationships in the level of difference (parody) of the episode “*Aline TPM*”. An open Brazilian television channel broadcasts a show called *Aline*, which is the material we study. As we consider the text an object built dialogically and heterogeneously, we aim to analyze how this episode dialogues with other texts as well as to show how the parodic, intertextual relationships are built. Our theoretical bases came from a reflection into the concept of dialogism in Bakhtin (1999) followed by the concept of intertextuality, which includes specially the contributions from Koch (1997) and also the consideration on the intertextuality of difference made by, mainly, Sant’Anna (2007). In methodological terms, we describe, separately, each chosen scene. The analysis leads us to realize that the association to PSM means, in one hand, the clinical point of view, and in the other hand, the humoristic point of view. It is important to mention that both points of view will never have the same argumentative orientation once they belong to the “parodistic axis”. The parody is instaurated by recapturing horror movies with vampires and western movies which are responsible for the humoristic effect.

Keywords: Parody; *Aline*’s TV Series; Humoristic effect.

¹ Este artigo consiste no trabalho final da disciplina “A construção heterogênea do texto” cursada no Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Maringá e ministrada pelo prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

* Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM – PR).

1. Considerações preliminares

Quando Bakhtin afirmou, com toda maestria, que nós humanos não somos o Adão Bíblico, sendo sempre os primeiros a enunciar, é porque ele já tinha descoberto que nossos discursos estão sempre atravessados pelos dizeres dos outros. Isso não é diferente quando falamos em texto, uma vez que ele, para significar, precisa remeter-se, continuamente, a outros textos, os quais circulam em nossa sociedade e propõem-se a defender determinados posicionamentos.

Considerando essas afirmações, vemos que um dos espaços propícios para os textos dialogarem entre si está nos meios de comunicação e neste trabalho nos focamos no estudo do meio televisivo. Desse modo, propomo-nos a estudar o episódio “Aline TPM” da série *Aline*, veiculada na Rede Globo de Televisão, no segundo semestre de 2009 (1ª temporada). Desse episódio recortamos duas cenas que abordam o assunto da TPM² feminina.

A título de esclarecimento, a série em estudo consiste em uma adaptação feita pela emissora Rede Globo das tiras de humor do cartunista Adão Iturrusgarai, o criador da personagem Aline. Essa série é direcionada ao público jovem e trata, basicamente, da história de uma garota de 20 e poucos anos que convive com dois namorados. De forma geral, a cada episódio são discutidos problemas, crises e neuras femininas, em especial das jovens mulheres. Cabe ressaltar, ainda, que os personagens vivem na área central da cidade de São Paulo e são caracterizados como urbanos.

Diante das cenas recortadas, lançamos o seguinte questionamento: como as recuperações textuais presentes em nosso *corpus* de análise norteiam os sentidos sobre a mulher com TPM para o nível das diferenças? Considerando o texto como um objeto constitutivamente dialógico e heterogêneo, buscamos analisar os modos como o episódio *Aline TPM* dialoga com outros textos e mostrar como são construídas as relações intertextuais parodísticas.

Em nosso embasamento teórico, partimos de uma reflexão sobre o conceito de dialogismo bakhtiniano (1999), posteriormente, abordamos o conceito de

² A título de esclarecimento, a TPM é uma sigla para o nome da síndrome “Tensão Pré-Menstrual”, uma disfunção hormonal que antecede ou está ao lado da menstruação normal da mulher, cujos sintomas de ordem biológica e psicológica afetam e desequilibram o comportamento feminino. Segundo informações dadas por Ramos (2010), cerca de 75% das mulheres sofrem dessa síndrome e somente 08% delas apresentam sintomas de maneira exagerada.

intertextualidade, por isso nos valem das considerações de autores como, por exemplo, Ingedore Koch (1997) e trabalharemos com a perspectiva da intertextualidade em sentido restrito. Lembramos que nosso propósito não é esgotar todas nuances desse termo, levando em conta a sua complexidade e de acordo com cada autor certas especificidades são apresentadas. Nas considerações acerca da intertextualidade das diferenças (paródia) nos respaldamos nos teóricos Sant'Anna (2007) e Ceia (2005).

2. Itinerário teórico: do dialogismo à intertextualidade das diferenças

Para tecermos nosso desenvolvimento teórico, em primeiro lugar queremos deixar evidente a linha de raciocínio que estamos seguindo. Desse modo, nos filiamos ao estudo/análise da heterogeneidade textual no que se refere às formas e modalidades de heterogeneidade mostrada, ou seja, segundo Authier-Revuz (1990), a forma como o outro aparece na linearidade do discurso.

Tomar a concepção de texto fundamentada no princípio da heterogeneidade é de fundamental importância para este trabalho. Isso significa que

[...] todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 1997, p.46).

Antes de falarmos sobre o fenômeno da intertextualidade, é necessário fazer remissão ao grande princípio organizador da filosofia da linguagem trabalhada por Bakhtin: o dialogismo. Temos, assim, que a arquitetura do pensamento bakhtiniano está centrada na concepção dialógica da linguagem. Ele a considera a partir do pressuposto teórico da interação que destaca a incorporação do outro no processo comunicativo, na enunciação – entendida como produto da interação verbal – e assim, a linguagem é considerada constitutivamente dialógica.

Nas formulações desse teórico,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última instância, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie

de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p.113).

As reflexões arroladas por Faraco (2003) nos esclarecem acerca da ideia que Bakhtin e seu Círculo tinham sobre o dialogismo. Para tanto, são as relações dialógicas, intrinsecamente sociais e vistas como “amplas”, “variadas” e “complexas”, que formam o objeto do dialogismo. Isso significa que a ideia de um dialogismo no sentido estreito do termo – o diálogo face-a-face – não era o ponto crucial do pensamento bakhtiniano. Diz Faraco (2003, p.59-60) que “[...] o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

Acreditamos, juntamente com Faraco (2003), que as relações dialógicas ganham existência quando os materiais linguísticos ou semióticos entram na esfera do discurso e ligam-se a certas posições socialmente organizadas, podendo, assim, confrontar posições, aceitá-las, rejeitá-las e gerar significação responsiva. Reportando-nos para nosso objeto de análise, podemos afirmar que, nas cenas recortadas, há presença de dois discursos diferentes sobre a mulher com TPM. Um minimamente visível e pressupõe o campo medicinal (num viés clínico), que afirma ser esse um fenômeno natural e biológico vivido todos os meses pelas mulheres, o qual aparece sintetizado no enunciado “A Aline está com TPM”, e um outro discurso revestido de humor e ridicularização, sob a forma do enunciado “Tenha medo, muito medo da Aline com TPM”, que vem para subverter, rejeitar e confrontar o discurso da naturalidade da TPM, para significar responsivamente, dialogando com gêneros filmicos de terror e de faroeste, que a mulher assemelha-se a um monstro e duela com tudo quando vive tal período.

De nossa parte, afirmamos a existência de uma relação dialógica no sentido amplo porque se trava aí um diálogo entre duas vozes sociais, havendo, pelo menos, dois sentidos para o que seja TPM.

Segundo Romualdo (2000), foi com base no conceito de dialogismo, advindo dos estudos bakhtinianos, que Kristeva (1974) desenvolveu outro conceito: o de intertextualidade. Para isso, é preciso entender que a remissão feita, por essa teórica, ateu-se ao momento em que Bakhtin aborda a existência de duas vozes – pontos de

vista, visões de mundo - presentes em um texto e, a partir disso, entendeu-se que há um diálogo entre textos, várias vozes dialogam e tomam uma orientação convergente ou divergente. Conforme Kristeva (1974 *apud* Romualdo 2000, p.56) “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”.

O texto, concebido na esteira das discussões que envolvem o conceito de dialogismo formulado por Bakhtin, é definido como o lugar onde se encontram e se cruzam as vozes provenientes dos diversos textos da cultura de uma sociedade, dos pontos de vista das diversas camadas sociais, grupos, veículos de informação etc, suscitando muitos diálogos. Na concepção defendida por Barros (1994, p.04), é essencial entender que o “primado do intertextual sobre o textual” consiste em considerar a intertextualidade não mais “[...] uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva”.

Koch e Travaglia (1989) parafraseando a definição de intertextualidade formulada por Beugrande & Dressler (1981), colocam que para esses teóricos

[...] a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 88).

Levando em conta essa definição, Koch e Travaglia (1989) afirmam que juntamente com aquelas maneiras incluem-se diversos fatores dos quais destacamos os relacionados ao conteúdo e são “ligados a questões de conhecimento de mundo”. A título de exemplo, em nosso objeto de estudo, vemos que cada cena (texto) recortada pressupõe que o telespectador (interlocutor) tenha um conhecimento dos textos, difundidos socialmente, institucionalmente e culturalmente, que abordam o assunto da TPM. A partir disso, então, se estabelece, com tais textos, a intertextualidade, porque para que as cenas selecionadas tenham coerência é necessário saber que elas dependem, para significar, do conhecimento e da existência de outros textos.

Pelas proposições colocadas por Beugrande & Dressler (1981), Koch (1997) busca embasamento para afirmar que as formas de relacionamento entre textos podem ser em sentido amplo ou em sentido restrito.

No que tange à intertextualidade em sentido amplo, temos a aproximação com o conceito de interdiscurso e de heterogeneidade constitutiva, oriundos do campo teórico da Análise do Discurso francesa. Em relação à intertextualidade em sentido restrito temos, “[...] a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (KOCH, 1997, p.46). Como já foi apontado por nós no limiar deste artigo, privilegiamos, para a compreensão do fenômeno intertextual, essa última perspectiva.

Koch (1997) destaca os seguintes tipos/manifestações de intertextualidade em sentido restrito:

a) De conteúdo X de forma/conteúdo: na intertextualidade de conteúdo temos uma relação entre textos de uma mesma área/corrente que abordam o mesmo assunto. Na de forma/conteúdo, um autor de um texto pode parodiar ou imitar um outro texto visando determinados efeitos, estilos, registros ou variedades da língua.

b) Explícita X implícita: na intertextualidade explícita temos a citação da fonte do intertexto como ocorre no discurso relatado, por exemplo. Na implícita, não há citação visível na linearidade do texto, assim, o interlocutor fica incumbido de recuperar o texto-fonte para obter os sentidos, como nos casos de paródia, paráfrase e ironia.

c) Das semelhanças X das diferenças: nas semelhanças, temos o texto tomando a mesma orientação argumentativa do texto-fonte (intertexto). Nas diferenças, a incorporação do intertexto tem o propósito de ridicularizá-lo, colocá-lo em questão. É o que ocorre na paródia e na ironia, por exemplo.

d) Com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico: no primeiro temos a retomada de textos de outros autores, no segundo temos o autor se auto-referenciando e no terceiro temos o intertexto atribuído a um enunciador genérico, como exemplo podemos citar o caso dos provérbios e dos ditos populares.

No caminho dessas discussões sobre o texto e a relação com outros textos, para falarmos sobre o fenômeno da paródia, trazemos as contribuições dos pesquisadores Sant’Anna (2007) e Ceia (2005). O primeiro afirma que: “Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças” (SANT’ANNA, 2007, p. 28). Seguindo essa ordem de raciocínio, o teórico desenvolve considerações sobre o termo paródia ao afirmar que ele é definido, modernamente, em relação à intertextualidade e a um jogo intertextual, entretanto, isso não implica dizer que esse termo seja algo recente. De acordo com o

mesmo autor, a paródia tem suas primeiras definições advindas da Antiguidade (Grécia e Roma) e da Idade Média.

Sant'Anna (2007) e também outros pesquisadores como Fávero (2003) e Romualdo (2000) afirmam que a paródia é um termo grego que etimologicamente comporta a ideia de um canto paralelo, ou seja, uma canção cantada/proferida ao lado de outra, numa espécie de contracanto. Em relação ao receptor, a paródia é um recurso que exige um leitor informado, porque isso o capacita no momento de procurar os elementos que foram recuperados pelo autor do texto parodístico. Nas palavras de Sant'Anna (2007, p.26): “É preciso um repertório ou memória cultural e literária para decodificar os textos superpostos”. No caso do nosso objeto de estudo, o telespectador (interlocutor) precisa ter um conhecimento básico ou geral de que as cenas, articuladas à intenção do roteirista da série, para parodiar a mulher com TPM, recuperam elementos do gênero cinematográfico de terror com vampiros e do gênero cinematográfico faroeste.

Ceia (2005), em sua definição para o termo paródia, aponta que “toda a repetição ou retoma de um texto a ser objeto de paródia tem que pressupor uma diferenciação”, de modo que o texto parodístico não pode reafirmar o sentido do texto parodiado, mas desafiar tudo o que o texto-fonte pode suportar de desconstrução.

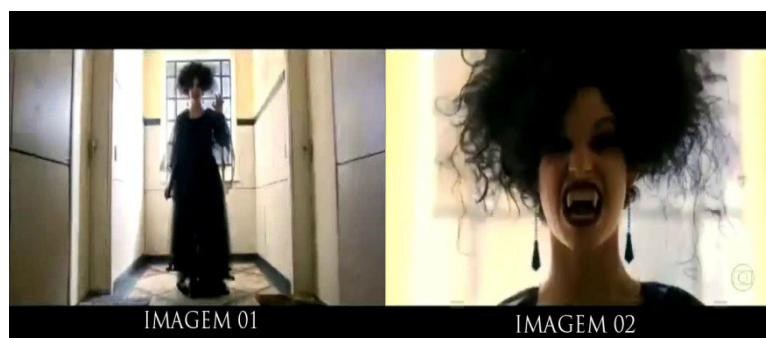
Optamos por apresentar outras considerações teóricas em relação às funções e desdobramentos do conceito de paródia no momento em que realizarmos nossa análise das cenas. Por ora, queremos deixar claro que esse conceito consiste, na sua essência, em um diálogo entre textos, portanto, justifica-se sua caracterização como intertextual.

3. A paródia e a orientação dos sentidos sobre a TPM

No desenvolvimento de nossa análise, estamos considerando a possibilidade de intertextualidade entre textos pertencentes ao plano verbal e ao plano imagético. Em termos metodológicos, fizemos uma descrição, separadamente, de cada cena recortada, inserindo nela a nossa análise. Cabe frisar que nomeamos as cenas seguindo o tema central (assunto) do texto (gênero cinematográfico) que elas recuperaram. Passemos à análise da primeira cena recortada:

Cena 01. “Filmes de terror com vampiro”

A personagem Aline aparece em meio a uma escuridão entremeada de relâmpagos e trovoadas, “caricaturada” de vampira, com um longo vestido preto, dentes caninos à mostra, as unhas das mãos grandes e com uma aparência de assombração, morto-viva (imagens 01 e 02).



Essas imagens podem ser recuperadas junto às imagens clichês que compõem o gênero ficcional de terror/horror com vampiros. Isso é o que podemos ver, por exemplo, com a imagem abaixo retirada do Trailer do filme *The Brides of Dracula* (1960):



Ao inserirem Aline como vampira, os roteiristas da série contam com a memória ou competência enciclopédica dos telespectadores a respeito das imagens provenientes do universo textual filmes de terror, como as do filme chamado *The Brides of Dracula* (1960), para provocar certo direcionamento para o riso ao mostrar, de maneira exagerada, a mulher no período da TPM.

Em relação às afirmações de Koch (1997), esse intertexto visual enquadra-se na manifestação da intertextualidade de forma/conteúdo, pertencente ao sentido restrito, porque o intertexto aproxima-se - no que tange à forma (imagem de uma mulher vampira) e no conteúdo (provoca a sensação de medo) - da imagem-fonte (nº 02) retirada do episódio em questão.

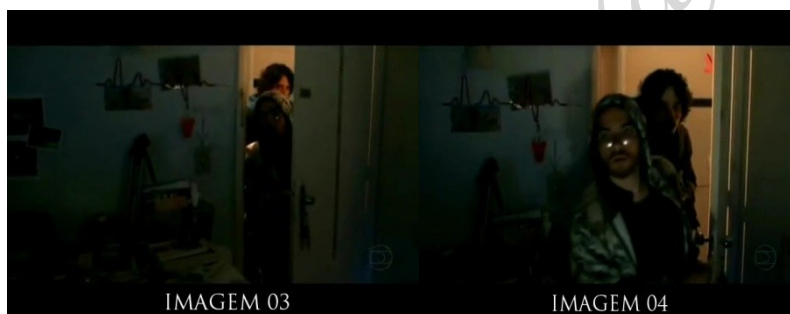
Dando sequência à descrição da cena recortada, logo em seguida, outros dois personagens, os dois namorados da Aline, respectivamente, Otto e Pedro, aparecem no corredor do andar do prédio em que eles moram e veem uma espécie de assombração, representada pela personagem Aline a qual está vestida de vampira. Os garotos caminham lentamente pelo corredor do andar, que está todo escuro, entretanto, há grandes instantes de claridão, proporcionado pela existência de chuva forte com relâmpagos, trovoadas e raios. No fundo é tocada uma música de suspense, típica do gênero “filme de terror”, e Otto narra o seguinte texto: *“Tenha medo! Muito medo! Você vai tremer, suar frio. Vai sentir teu sangue correndo pelas veias como se fosse pela última vez”*.

A fala *“Tenha medo! Muito medo!”* proferida pelo personagem Otto remete ao tipo de intertexto atribuído a um enunciador genérico (KOCH, 1997), porque, apesar de ser uma expressão originária do filme de terror *The Fly* (1986), tornou-se um enunciado que faz parte, hoje em dia, do nosso repertório social, do senso comum de toda a comunidade, sendo empregado em situações que envolvem suspense.

Na sequência da descrição da cena, vemos que os namorados da Aline chegam até a porta do apartamento, e, com um ar de muito medo, vão abrindo-a vagarosamente, reproduzindo e, de certo modo, recuperando, assim, um som clichê, presente em cenas de suspense e medo, de “porta com dobradiça envelhecida”. Eles entram, paulatinamente, dentro da sala da casa, a qual está com um cenário sombrio, todo escuro e Pedro diz a seguinte frase: *“Tudo isso só porque a Aline...”* imediatamente Otto interrompe a fala do seu amigo ao dizer: *“Não fala !!! Você não fala isso. Fala só o que eu mandar.”* Então Pedro diz: *“Não existe nada que a gente possa fazer pra acabar com isso?”* E Otto responde: *“Não, nem estacas no coração, luz do Sol, lágrimas. Você não olhe diretamente nos olhos dela, entendeu? Se você sentir que vai fringar, você corre pro banheiro.”*

Vemos as imagens abaixo (imagens 03 e 04) retomando as cenas, no plano visual, e os elementos simbólicos como a estaca, a luz do sol etc, no plano verbal,

características do gênero filmico em discussão, no intuito de produzir um “choque de interpretação” (SANT’ANNA, 2007, p.30) e negar o sentido apresentado por discursos clínicos de que os sintomas da TPM não provocam comportamentos anormais nas mulheres. Logo, seguimos a mesma ordem de raciocínio do autor supracitado, dizendo que a paródia instaura o “conflito”, porque muitos dos telespectadores (interlocutores) podem, ao verem essas cenas, se perguntarem: Será que é assim mesmo que as mulheres ficam quando estão na TPM? Desse modo, cabe a justificativa da paródia como um meio propício para a “inversão dos significados”. Há uma tensão entre o sentido clínico e o sentido humorístico (pressupõe-se que seja o ponto de vista masculino sobre tal síndrome feminina), percebemos, também, nesse caso a paródia “desconstruindo” os sentidos, segundo defende Ceia (2005).



Dando continuidade à descrição, Otto e Pedro chegam no quarto e não veem a sua namorada. O que implica na seguinte fala do Otto: *“A cama está vazia! Péssimo sinal! E Pedro complementa: “Será que é preciso a gente voltar outra hora?”, em seguida, Otto fala: “Não, acho que é melhor a gente voltar outro dia!”*. De repente a luz do quarto se acende. É a Aline quem aparece dizendo: *“Algum problema meus amores???”*. Pedro grita: *“Aline... que susto!”* e ela responde: *“Que susto por quê? Eu moro aqui, esqueceram? Eu quero saber o que vocês estavam fazendo na rua até essa hora? Os dois começam a gaguejar no momento de darem uma resposta, uma explicação. É aí que Pedro solta a seguinte fala: “Ah... gente! Essa situação está ridícula, vai. A gente não precisa ficar com medo da Aline só porque ela está na TPM”*.

Analisamos essa última fala como uma possibilidade de mostrar o significado do discurso parodístico, ou seja, é pelo exagero e pela desconstrução de sentidos que se explica o riso produzido pelas cenas anteriores, isso se deu pelo exagero em comparar uma mulher com TPM com uma vampira. Por isso, é inconveniente/ridículo ter esse medo todo de uma mulher nessa fase.

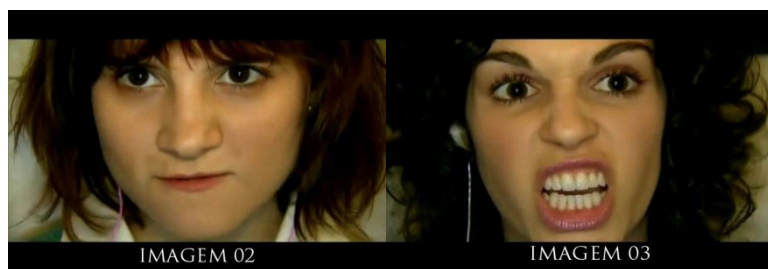
Nesse mesmo instante a situação complica-se e a garota passa por um ataque de nervos ao ouvir que estava na TPM e queria saber como os meninos descobriram. Ambos respondem de maneira desordenada e saem correndo para o banheiro, eles a deixam “rosnando” feito uma fera. Esta pega o chinelo que estava segurando nas mãos e atira-o em direção à porta. Terminada a descrição e análise do primeiro recorte, passemos, agora para o segundo recorte.

Cena 02. “Filmes de faroeste”

Nessa cena, Aline sai do seu apartamento para ir trabalhar e no mesmo instante sua vizinha Kelly também sai do apartamento em que mora. Ambas, cantarolando e dançando, fecham a porta e caminham no corredor do prédio em direção ao elevador (imagem 01).



Numa dada altura, elas começam a cantarolar alto, cada uma a sua maneira. De repente, inicia-se um clima de disputa e é tocada uma música no fundo, característica do chamado cinema western, o qual se popularizou com os nomes de filmes de faroeste ou filmes de cowboys. O som marcado por uma espécie de assovios e batidas longas de violão/guitarra faz referência as músicas presentes nas trilhas sonoras para os filmes de faroeste. Nesse instante, a vizinha Kelly olha diretamente no olho da Aline e diz: “*Vai encarar!*” (imagem 02) e Aline, com os olhos fixos em sua adversária, diz: “*Já tô encarando!*” (imagem 03).



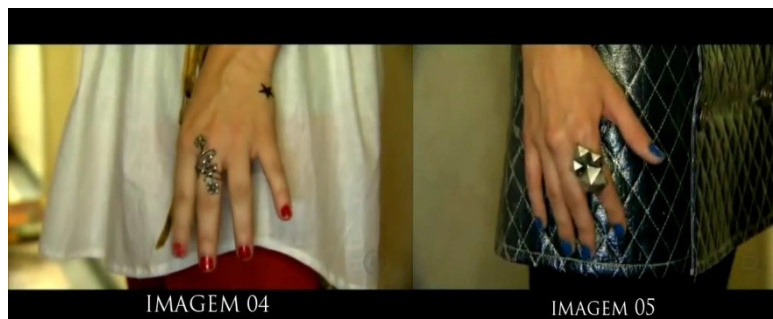
Aqui há toda uma significação que instaura um clima de confronto quando se recupera a fala, o conteúdo, se nos respaldarmos em Koch (1997), proferida pelos personagens do gênero fílmico de faroeste, sobretudo nas cenas que tratam do duelo final. Tal recuperação pretende provar que é assim o comportamento das mulheres quando estão no período da TPM. Desse modo, cabe novamente frisar que o texto parodístico tem o intuito de provocar um “choque de interpretações” (SANT’ANNA, 2007) nas concepções, muitas vezes estagnadas, dos seus interlocutores.

Em nosso entendimento, percebemos a existência de uma intertextualidade implícita (KOCH, 1997), podemos dizer o mesmo para a cena que remete aos “filmes de vampiro”. Nesses textos parodísticos ocorre uma recuperação dos textos-fonte que abordam a TPM feminina, todavia, esses não estão visivelmente presentes na superfície textual, ao passo que se denomina intertextualidade implícita. Fundamentados em Barros (1994), defendemos a relevância de se pensar no “primado do intertextual sobre o textual”, de modo que, para haver uma subversão do sentido clínico ou até mesmo corriqueiro da síndrome feminina em pauta e, satirizá-la, faz-se necessária a remissão, a retomada, a recuperação de textos, seja no domínio explícito ou implícito, que circulam nas esferas sociais. Dessa maneira, é pertinente pensar a paródia como possuidora de um “caráter dialógico e intertextual” (ROMUALDO, 2000, p.74) porque para significar precisa da existência de outrem.

O fenômeno da intertextualidade, sob a ótica de Ceia (2010), é visto como a “condição de partida para formação da paródia”, porque ela, não só recupera um dado texto, mas também diferencia-se dele, subverte-o, ridiculariza-o, provoca o riso e, principalmente, caminha no viés da descontinuidade.

Nas imagens seguintes, vemos sendo feita uma recuperação de um recurso específico do gênero faroeste: o enquadramento dos olhares e das mãos dos personagens.

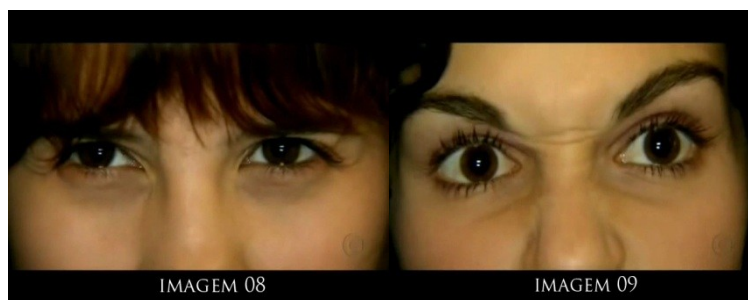
O foco (close) da câmera sai dos olhos e vai em direção às mãos das garotas que aparecem em gesto de aquecimento para um possível combate (imagens 04 e 05).



É o que podemos ver com os seguintes pontos de recuperação do gênero filmico de faroeste (imagens 06 e 07). Essas imagens remetem, a título de exemplificação, a filmes como o italiano *Il buono, il brutto, il cattivo* (1966), contudo, vale frisar que a intenção dos roteiristas, possivelmente, foi recuperar pontos específicos, imagens clichês do gênero em pauta e não a recuperação de um filme em específico.



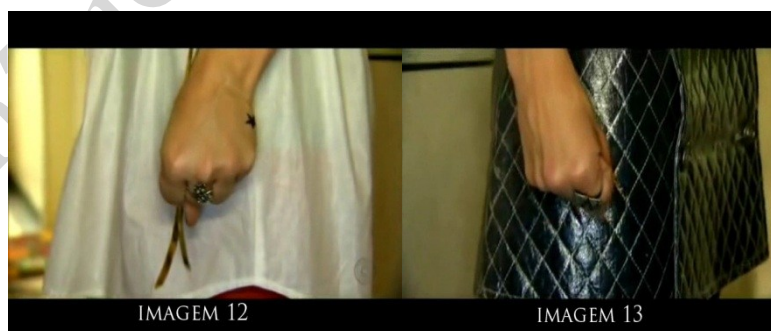
Na sequência, há uma focalização direcionada ora para os olhos das garotas ora para as suas mãos. A vizinha Kelly faz uma aposta provocativa: “*Quem piscar apanha!*” (imagem 08) e Aline retruca: “*Quem piscar morre!*” (imagem 09). Todo esse diálogo produz o sentido de que as disputas entre as mulheres, em especial no período da TPM, tendem a acentuarem-se.



As imagens 10 e 11 (abaixo), recuperadas do trailer do filme citado acima, são possíveis exemplos de um diálogo intertextual com as imagens retiradas do episódio em estudo:



Em seguida o foco, mais uma vez, direciona-se para as mãos das garotas e agora elas aparecem fechando-se e estalando (imagens 12 e 13). Temos aqui, novamente, uma referência aos gestos típicos dos personagens de filmes de faroeste.



De repente, aparece uma outra vizinha saindo do seu apartamento e, ao deparar com aquela cena de duelo entre Aline e Kelly, pergunta: “*Que caras feias são essas?*” As meninas ficam mudas. A mesma vizinha segue andando para trás, com ar de medo, e fala: “*Já entendi. TPM na veia!*”. Depois elas seguem para o elevador.

Toda essa descrição e análise que fizemos da cena recortada estão atreladas ao nível da intertextualidade das diferenças porque as imagens selecionadas estabelecem uma relação intertextual com um texto-fonte, que está implícito, mas aborda, sob um olhar clínico ou corriqueiro, a TPM e procura ridicularizá-lo ao mostrar que a mulher nessa fase fica com um comportamento de disputa, de briga e não suporta provocações.

Considerando, portanto, todo desenvolvimento de nossa análise, tanto do recorte 01 quanto do recorte 02, vemos que as recuperações textuais apresentadas nas cenas procuraram ridicularizar e levar ao exagero o comportamento da mulher quando está na fase da TPM, pois coloca as mulheres em “papéis aterrorizantes” (no caso da análise 1-vampira) e/ou “violentas” (no caso da análise 2-faroeste), nesse contexto, as duas recuperações passam a mensagem implícita de que se deve “temer” mulheres com TPM, pois elas são perigosas. Este sentido é produzido tanto pelas cenas em que os namorados aparecem e demonstram “medo” de Aline e, também, quando a vizinha recua ao perceber que as duas personagens estão na fase mencionada.

Temos, então, em relação à paródia, o que Sant’Anna (2007, p. 28) chama de “efeito de deslocamento” porque se tem “um elemento com a memória de dois”. Isso permite-nos dizer que em relação a TPM há, significando, de um lado o ponto de vista clínico e de outro o ponto de vista humorístico, os quais, vale ressaltar, nunca terão a mesma orientação argumentativa, pois pertencem ao “eixo parodístico”.

4. Considerações Finais

O nosso propósito nesse artigo foi o de questionar, em relação às cenas recortadas, como as recuperações textuais norteiam os sentidos sobre a mulher com TPM para o nível das diferenças. Levando em conta os aspectos teóricos e analíticos apontados, concluímos que por meio do diálogo intertextual estabelecido com determinados gêneros cinematográficos foi possível ridicularizar e subverter o (s) sentido (s) comum (ns) e clínico (s) que versa (m) sobre a síndrome “Tensão Pré-Menstrual”.

Dessa maneira, as retomadas nos planos visual, verbal e, também, sonoro, fizeram referência não somente a personagens clássicas, mas também a falas e características musicais dos gêneros cinematográficos terror com vampiros e

western/faroeste. Dessa forma, vimos instaurar-se a paródia, uma vez que tais recuperações foram responsáveis pelo estabelecimento do efeito humorístico.

Além de buscar responder aquele questionamento, no intuito de analisar os modos como o episódio Aline TPM dialoga com outros textos e mostrar como são construídas as relações intertextuais parodísticas, concluímos que, a partir de uma intertextualidade implícita, pertencente ao modo restrito, foram estabelecidas relações entre textos no plano da forma e do conteúdo, no plano do enunciador genérico, na retomada de certos elementos simbólicos etc.

Verificamos, com base em Sant'Anna (2007) que é em torno, por exemplo, do eixo parodístico que as formas de conhecer o mundo estão organizadas. Por isso um texto precisa remeter-se a outro (s) para construir a significação da intertextualidade.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade (s) enunciativa (s)**. Trad. de Celene. M. Cruz e João W. Geraldi. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 19. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L.P.; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 01-09.

CEIA, Carlos. **Paródia**. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/parodia.htm>. Acesso em 26 de Janeiro de 2010.

EPISÓDIO Aline TPM (primeira parte). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=WtV4kWGBOVc> Acesso em 10 de Novembro de 2009.

FARACO, C. A. Criação Ideológica e Dialogismo. In: _____ **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar edições, 2003.

FÁVERO, L. L. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J. L. (Orgs) **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003, p. 49-61.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L.C. Intertextualidade. In: _____ **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989, p.88-95.

KOCH, I. G V. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: _____ **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 46-57.

RAMOS, Sérgio dos Passos. **Tensão Pré-Menstrual**. Disponível em <http://www.gineco.com.br/tpm1.htm>. Acesso em 27 de Janeiro de 2010.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, paráfrase & cia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRAILER Il buono, il brutto, il cattivo. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=NzY1E3rnXFE>. Acesso em 25 de Janeiro de 2010.

TRAILER The Brides of Dracula. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QZ9hZNuk04w>. Acesso em 25 de Janeiro de 2010.

Alguns indícios sincrônicos da gramaticalização do conector *por causa (de) que*

Fabrizio Silva Amorim*

Resumo: No português atual, a emergência da locução conjuntiva *por causa (de) que* representa um caso prototípico de gramaticalização. Paiva e Braga (2006) mostram que essa locução origina-se da locução prepositiva *por causa de*. Este artigo pretende atestar, a partir da análise de amostras de fala do português rural, a gramaticalização desse conector com base nos princípios propostos por Hopper (1991). Objetiva-se, ainda, comparar os resultados obtidos com os do trabalho supracitado, a fim de fornecer mais evidências que corroborem algumas hipóteses já aventadas a respeito da gramaticalização da locução *por causa (de) que*.

Palavras-chave: gramaticalização; princípios de Hopper (1991); conectores; causalidade.

Abstract: In the current Portuguese, the emergence of the conjunctive locution *por causa (de) que* (“by cause of that”) represents a prototypical grammaticalization case. Paiva & Braga (2006) demonstrate that this locution comes from the prepositional locution *por causa de* (because of). This article aims to demonstrate, by analyzing samples of rural Portuguese, the grammaticalization of this connector based on the principles proposed by Hopper (1991). It also aims to compare the results obtained to the ones presented in the aforementioned research, in order to provide more evidences which support some hypothesis already presented on the locution *por causa (de) que* (“by cause of that”) grammaticalization.

Keywords: Grammaticalization; principles of Hopper (1991); connectors; causality.

Apresentação

No português atual, há grande variedade de conectores responsáveis pelo estabelecimento da relação de causalidade nos períodos complexos (cf. Neves, 2000). Entre eles, dada sua maior frequência de uso, destaca-se o conector *porque*, considerado a conjunção causal prototípica. Neste artigo, investiga-se a gramaticalização da locução conjuntiva *por causa (de) que*, que também se insere na classe dos conectores causais.

Paiva e Braga (2006) assinalam que essa locução conjuntiva origina-se da locução prepositiva *por causa de*. Essas autoras procedem a uma investigação comparativa das construções causais estruturadas a partir dos itens *por causa de*, *porque* e *por causa (de) que*, identificando, entre elas, convergências e divergências quanto a

* Pós-Graduação em Língua e Cultura/UFBA.

aspectos gramaticais, semânticos e discursivos. Segundo essas autoras, a perífrase conjuncional *por causa (de) que* emerge de contextos em que é possível identificar a interseção de propriedades entre o conector *porque* e a locução prepositiva *por causa de*. No entanto, o referido trabalho não apresenta considerações mais definitivas acerca das hipóteses levantadas, em virtude da escassez de ocorrências da locução *por causa (de) que* no *corpus* analisado.

O artigo que ora se apresenta investiga, a partir da análise de outros *corpora*, as construções causais com *por causa (de) que* e *por causa de*, com base nos princípios de Hopper (1991). Assim, são apresentados alguns indícios sincrônicos que evidenciam o processo de gramaticalização que se instaura nessas construções. Além disso, no que concerne às locuções *por causa de* e *por causa (de) que*, comparam-se os resultados obtidos com os que foram apresentados por Paiva e Braga (2006), a fim de fornecer mais evidências a respeito de algumas hipóteses aventadas por essas autoras.

1 Os Dados Linguísticos

Foram selecionados como *corpora* deste trabalho amostras do português falado em regiões rurais da Bahia. Assim, parte dos dados foi encontrada na *Coleção Amostras da Língua Falada no Semi-Árido Baiano*, *corpus* organizado na Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (UEFS), sob a coordenação das professoras Norma Lúcia Fernandes de Almeida e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro. A coleção é organizada em quatro volumes, cada um trazendo amostras de regiões diferentes do semi-árido baiano, a saber: zona rural de Anselino da Fonseca (Piemonte da Diamantina)¹; zona rural de Rio de Contas (Chapada Diamantina); zona rural de Feira de Santana (Paraguaçu) e zona rural de Jeremoabo (Nordeste). Essas amostras foram coletadas no período de 1996 a 2002. Os demais dados foram encontrados em amostras do português falado em duas comunidades também rurais da Bahia – Sapé e Helvécia – catalogadas pelo *Projeto Vertentes*, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação do professor Dante Lucchesi. As amostras desse projeto também foram coletadas no período de transição entre os séculos XX e XXI. Embora não se tenham

¹ Como não se encontraram ocorrências da locução *por causa (de) que* nesse volume, as amostras dessa região foram excluídas da análise.

considerado, nesta investigação, variáveis sociais, vale salientar que os informantes de ambos os *corpora* possuem baixa (até as séries iniciais do Ensino Fundamental II) ou nenhuma escolaridade, além de pertencerem a faixas etárias diversas. A distribuição dos dados por *corpus* pode ser vista na Tabela I abaixo:

Tabela 1
Distribuição dos dados por *corpus*

<i>Corpus</i> /Comunidades	Ocorrências
<i>Coleção Amostras da Língua Falada no Semi-Árido baiano</i>	
Zona rural de Rio de Contas (Chapada Diamantina)	12
Zona rural de Feira de Santana (Paraguaçu)	01
Zona rural de Jeremoabo (Nordeste)	17
Subtotal	30
<i>Projeto Vertentes</i>	
Helvécia	09
Sapé	08
Subtotal	17
Total²	47

2 A Gramaticalização

A abordagem teórica que orienta esta análise é a gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 1993), cujo enfoque é o processo de mudança que ocorre quando itens lexicais se tornam gramaticais ou, quando formas já gramaticalizadas, têm o seu estatuto gramatical intensificado.

² O baixo número de ocorrências da locução em análise parece caracterizar um processo de mudança ainda incipiente na língua (PAIVA, 2001, p. 38).

Assim, a locução prepositiva *por causa de* representa a forma fonte da locução conjuncional: nesse caso, tem-se a passagem de um item já gramatical para uma categoria mais gramatical.

A redução fonética, associada, por vezes, ao processo de dessemantização, costuma ser tratada como um indício de gramaticalização “avançada” (GONÇALVES et al., 2007, p. 34). Nos *corpora* aqui analisados, bem como nas amostras investigadas por Paiva e Braga (2006), é possível observar variantes da locução *por causa (de) que* que atestam a ocorrência de certa redução fonética: na grande maioria das ocorrências, a preposição *de* é apagada. Em alguns casos, é comum, também, o apagamento da preposição *por*. Semanticamente, observa-se, também, um certo “desgaste”, pois há casos em que a locução perde o traço de agentividade característico do nome *causa*, que lhe serve como base (cf. seção 3). Nesse caso, é possível detectar a presença de uma relação icônica da língua: “a redução fonológica parece atuar sobre a forma em gramaticalização para ajustá-la ao domínio dos itens gramaticais, cuja grande maioria apresenta pouca substância fonética, por conta do ‘pouco’ conteúdo de expressão” (GONÇALVES et al., 2007, p. 34). A Tabela 2 mostra a maior ocorrência de variantes com alguma redução fonética:

Tabela 2

Variantes de *por causa (de) que*

Variante	Ocorrência	(%)
<i>por causa de que</i>	03	6,4
<i>por causa que</i>	25	53,2
<i>por causo que</i>	13	27,6
<i>causa que</i>	02	4,2
<i>causo que</i>	04	8,5

No entanto, entre os dados encontrados, há dois que trazem problema à ideia de que a locução, por sofrer certa redução fonética, pelo menos do ponto de vista morfológico, estaria num estágio avançado de gramaticalização:

(1) **Aí por causa *mehmo* que** esse dinheiro num ia sair nem nada, ele também derligou.

(ALFSB, RC, MR)³

(2) Assim ó, eucalipe é tudo assim, é assim **por causa só que** tá naquele meim. (PV, H, 13)

Esses casos chamam a atenção por apresentarem elementos que se intercalam na locução *por causa que*, o que pode ser um indício de que ela não está totalmente gramaticalizada, como é o caso do conector causal prototípico *porque*.

3 Os Princípios de Hopper (1991) e o Caso do *Por Causa (De) Que*

Lehmann (1985 apud HOPPER, 1991, p. 21) propõe que uma forma em gramaticalização pode ser identificada a partir de cinco parâmetros:

1. Paradigmatização: o item em gramaticalização tende a participar, de maneira mais integrada, de um dado campo semântico, assumindo posição em um paradigma mais restrito.
2. Obrigatoriedade: a forma perde seu caráter opcional e assume valor obrigatório.
3. Condensação: o item tem a sua forma reduzida à medida que se gramaticaliza.
4. Coalescência: formas adjacentes tendem a fundir-se no decorrer do processo.
5. Fixação: o item perde liberdade sintática, ocupando uma posição fixa.

Hopper (1991, p. 21) reconhece a importância dos parâmetros acima para o estudo da gramaticalização, mas ressalta que eles não são de grande eficácia para o estudo de formas em estágios menos avançados de gramaticalização. Ou seja, para o autor, esses parâmetros só são aplicáveis, na íntegra, ao estudo de formas já bastante gramaticalizadas, como é o caso dos afixos, que já alcançaram o estágio de morfologização, por exemplo. Com o intuito de viabilizar a identificação da gramaticalização em estágios mais incipientes, Hopper (1991) propõe cinco princípios que, embora não tão inéditos, apresentam-se como bastante úteis para diagnosticar graus

³ A identificação das amostras se dá da seguinte forma: a primeira sigla refere-se ao *corpus*; a segunda, à região ou comunidade catalogada e, por fim, tem-se a identificação do falante, que pode ser feita através da abreviação do seu nome ou através de algum número. Por exemplo, em “ALFSB, RC, MR”, tem-se: Amostras da Língua Falada no Semi-Árido Baiano, região de Rio de Contas, seguida da abreviação do nome do informante.

de gramaticalização de formas ou construções. A aplicação desses princípios não prevê, entretanto, que a forma em análise chegará a estágios avançados de gramaticalização, pois discriminam apenas estágios iniciais que podem, inclusive, confundir-se com outros tipos de mudança linguística.

A possibilidade de aplicação desses princípios ao caso da locução *por causa (de) que* atesta, em uma perspectiva sincrônica, a sua gramaticalização, conforme se vê abaixo.

Estratificação (Layering)

O princípio de estratificação se manifesta quando formas diferentes coexistem em um mesmo domínio funcional (tempo, aspecto, caso etc.). Isso se deve à constante emergência de novas formas para funções que já dispõem de alguma configuração formal. Dessa maneira, as formas novas passam a conviver com as mais antigas, sem as descartar de imediato. Essa fase de coexistência, contudo, pode ser superada à medida que uma das formas se consagra como única possível no domínio funcional em que se insere. Enquanto isso não ocorre, passam a estabelecer uma relação de alternância que pode ser determinada por razões sociolinguísticas, por exemplo. Sobre esse princípio, Tavares (2003) destaca:

Os itens inovadores passam a conviver e a competir por espaço com os demais tanto na gramática dos indivíduos quanto na gramática da comunidade. Têm seu uso condicionado pela interação de motivações cognitivas, comunicativas, estruturais e sociais, que se constituem em armas que cada item possui, fazendo-o avançar, estacionar ou recuar em seu processo de mudança (p. 24).

Neste artigo, aventa-se a hipótese de que, no domínio funcional “relação lógico-semântica de causalidade”, no que concerne à conexão de orações, a locução *por causa (de) que* varia com a conjunção causal prototípica *porque*, caracterizando, portanto, um caso de estratificação. Embora existam outras formas conjuntivas responsáveis pela marcação de causalidade – *já que, visto que, como* etc. –, considera-se, nesta argumentação, apenas a conjunção prototípica *porque*, por ser ela a que, mormente, aparece, em amostras de língua falada, em contextos propícios ao uso do *por causa (de) que*.

Para dar suporte à hipótese acima, é preciso considerar propriedades semântico-discursivas que exibem a equivalência entre *porque* e *por causa (de) que*. Antes, fazem-se necessárias algumas considerações sobre a relação de causalidade.

Linguisticamente, a relação causal pode se manifestar através do ato de explicar ou através do ato de consecutar (PAIVA, 1991, p.08). No ato de explicar, o falante apresenta um fato X como origem ou motivação para um fato Y. No segundo caso, um fato é apresentado como consequência de outro. Na gramática tradicional, o primeiro ato corresponde às orações denominadas coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais; o segundo, às coordenadas conclusivas e subordinadas consecutivas. Apesar de haver causalidade nos enunciados que configuram a consecução, interessa a este artigo apenas a relação causal manifestada através ato de explicar, que, grosso modo, pode codificar causa ampla ou causa estrita.

Sweetser (1990) propõe que a relação de causalidade se manifesta em três domínios distintos – o referencial, o epistêmico e o dos atos de fala. Segundo a autora,

Causal conjunction is in the speech-act domain, then, indicates causal explanation of a speech act being performed, while in the epistemic domain a causal conjunction will mark the cause of a belief or a conclusion, and in the content domain it will mark a “real-world” causality of an event. (SWEETSER, 1990, p. 81)⁴

Nesta investigação, identificaram-se ocorrências da locução *por causa (de) que* nos três domínios, como mostram os exemplos a seguir:

- (3) Os transporte agora tá bom, sabe? **Por causa que** colocou essas perua agora com esse sistema aí. (ALFSB, FS, H. G. L.)
- (4) Um monte de menina aí é tudo louca pa namorar comigo **por causa que** eu sou um cara inteligente, entendeu? (ALFSB, J, A. J. da S.)
- (5) Ô, menino! Ô...ô, Domingo abre...abre essa portêra aqui, pa mim, fazendo favô! **Por causa que** eu tô convesano com rapa'í...(PV, H, 6)

⁴ Uma conjunção causal no domínio dos atos de fala indica, portanto, uma explicação do ato de fala sendo realizado, enquanto no domínio epistêmico uma conjunção causal marcará a causa de uma crença ou conclusão, e no domínio referencial marcará a causa, observável no mundo real, de um evento.

Em (3), uma causa real é estabelecida entre as duas orações: o fato de haver mais um meio de transporte (“essas perua”) pode ser apontado como causa efetiva da melhora a que o falante faz referência na oração efeito. Tem-se, nesse caso, uma relação causal estabelecida no domínio referencial. Em (4), entretanto, há uma noção mais ampla de causa, pois a relação de causalidade é estabelecida com base numa inferência do próprio falante (“Sou inteligente, logo muitas meninas querem me namorar”). Para Anscombe (1993 apud PAIVA, 1991), a cláusula “**por causa que** eu sou um cara inteligente” representa uma causa alegada, “a causa criada pelo falante no ato da enunciação, estabelecida a partir do seu julgamento acerca da relação entre os fatos” (p. 14); daí estar no domínio epistêmico. O enunciado (5) apresenta uma relação causal estabelecida no domínio dos atos de fala: a oração introduzida pela locução *por causa que* é, na realidade, uma justificativa para o ato de fala “pedido”, realizado na oração anterior.

Entretanto, conforme se vê na Tabela 3 abaixo, os enunciados (4) e (5)⁵ representam os únicos exemplos encontrados para os seus respectivos domínios:

Tabela 3
Distribuição das cláusulas *por causa/causo (de) que* de acordo com o domínio da relação de causalidade

Domínio	Ocorrência	(%)
Referencial	45	95,7
Epistêmico	01	2,1
Atos de fala	01	2,1
Total	47	

Assim, os dados acima evidenciam que a locução conjuntiva *por causa (de) que* parece especializar-se na expressão de causa estrita, estabelecida no domínio referencial. Os resultados apresentados por Paiva e Brava (2006, p. 83) também corroboram o fato de essa locução estar mais relacionada ao domínio referencial: todas as ocorrências (26) apresentadas pelas autoras estabelecem a relação de causalidade

⁵ É válido salientar que o tipo de amostras analisadas não favorece a ocorrência de atos de fala diretivos. O mesmo se aplica para as amostras de Paiva e Braga (2010).

nesse domínio. Assim, como a base dessa locução é o nome *causa*, “parece ocorrer um processo segundo o qual a locução preserva a carga semântica da própria palavra ‘causa’ em seu sentido mais estrito, reservando o uso da locução conjuntiva para as situações em que se tem uma conexão causal mais estrita” (PAIVA; BRAGA, 2006, p. 84).

No entanto, o conector *porque* apresenta um comportamento mais polissêmico quanto à expressão de causalidade, conforme mostram Paiva e Braga (2010, p.61):

Tabela 4
Distribuição das cláusulas *porque* de acordo com o domínio da relação de causalidade.

Domínio	Ocorrência	(%)
Referencial	461	57,06
Epistêmico	327	40,48
Atos de fala	20	2,46
Total	808	

A partir da observação dos dados apresentados nas tabelas 3 e 4, pode-se inferir que, para a identificação do princípio de estratificação no processo de gramaticalização da locução *por causa (de) que*, é preciso considerar os domínios de causalidade. Assim, considerando, sobretudo, o domínio referencial, as formas *porque* e *por causa (de) que* representam “formas alternantes de realização das categorias existentes dentro de um determinado domínio funcional na mesma etapa histórica de uma língua” (NARO; BRAGA; 2000, p. 129). Tem-se, portanto, um caso prototípico de estratificação.

Divergência (Divergence)

Segundo o princípio da divergência, uma forma em gramaticalização coexiste com o item lexical que representa a sua forma fonte. Por se manter como um item lexical autônomo, essa forma fonte não está isenta de sofrer outros processos de mudança, podendo, inclusive, sofrer um novo processo de gramaticalização.

O princípio da divergência refere-se a formas que apresentam etimologia comum, mas funções diferentes (HOPPER, 1991, p. 24). Além de etimológica, essa semelhança

pode ser fonológica. Um exemplo bastante recorrente de divergência é o caso do verbo *ir* no português atual: em “*Vou à festa*” e “*Vou ficar na festa*”, a forma *vou*, embora seja fonologicamente idêntica, apresenta função distinta nas duas sentenças: seu uso com valor gramatical (deslocamento no tempo), ou seja, mais gramaticalizado, convive com o uso lexical (deslocamento no espaço).

O princípio da divergência também se aplica à emergência da locução *por causa (de) que*. Nesse caso, entretanto, não se tem uma forma fonte lexical convivendo com a forma gramatical dela originada, mas uma forma fonte já gramaticalizada: como se apontou acima, a locução prepositiva *por causa de* gramaticalizou-se ainda mais, dando origem à locução conjuntiva *por causa (de) que*. Nas amostras analisadas, por exemplo, foram encontradas 134 ocorrências da locução *por causa de*, o que atesta, portanto, sua coexistência com a forma mais gramaticalizada. No entanto, conforme prevê o princípio da divergência, essa coexistência é marcada por diferenças que podem ser sintáticas e/ou semântico-discursivas.

Lobo (2004, p. 37) assinala que a locução *por causa de*, além do seu uso como conector intraclausal, pode aparecer seguida de oração infinitiva, codificando sempre uma causa propriamente dita (domínio referencial). Nas amostras aqui analisadas, apenas 4% das ocorrências aparecem seguidas de oração infinitiva, como mostra o exemplo a seguir:

(6) E eu vim de novo de volta pra cá ***por causa da família ser grande***. (ALFSB, RC, FS)

A forma inovadora, de base *que*, não mantém esse padrão estrutural, sendo sempre seguida de oração finita. O enunciado (6) pode assim ser parafraseado:

(6a) E eu vim de volta pra cá ***por causa (de) que a família é grande***.

Nesse caso, observa-se que a divergência se manifesta no padrão da forma verbal esperado para a oração causal. Essa diferença, contudo, parece não refletir na relação de causa que se estabelece entre as orações precedidas por *por causa de* ou *por causa (de) que*: em ambos os casos, a causalidade tende a permanecer no domínio referencial (cf. seção a seguir).

Do ponto funcional-discursivo, podem-se identificar outras diferenças entre a locução *por causa de* – no seu uso como conector intraclausal – e a sua versão mais gramaticalizada. Desse modo, a alteração do segmento *por causa de* + *SN* para *por causa (de) que* + *oração finita*, em alguns casos, encontra restrições, como se observa abaixo:

(7) Meu marido me abandonô ***por causa daquela mulé***.(PV, S, 05)

A motivação do abandono é atribuída a um referente, sem que haja qualquer explicitação da ação por ele realizada. Conforme destacam Paiva e Braga (2006): “A maioria das características inerentes à noção de causa ficam ofuscadas em enunciados desse tipo: a própria ação, em consequência, a referencialidade temporal e, de certa forma, a noção de agentividade” (p. 80). O “abandono” não pode ser atribuído diretamente à “mulher”, é preciso, pois, que a relação causal seja interpretada através de inferências autorizadas pelo contexto em que a construção se insere.

Ao contrário, quando a locução *por causa de* é seguida por um nome deverbal, a alternância entre as duas estruturas parece ser favorecida:

(8) Só fui preso uma vez ***por causa de bagunça*** (PV, S, 02)

(8a) Só fui preso uma vez ***por causa (de) que baguncei***.

Apesar de a alternância poder ser possível em virtude de um aspecto morfológico, do ponto de vista funcional-discursivo, não há equivalência entre as estruturas. O uso da construção *por causa de* + *SN* permite destacar como causa o resultado da ação (“bagunça”). No caso do segmento *por causa (de) que* + *oração finita*, a causa assume um caráter mais dinâmico, recaindo a ênfase sobre o próprio ato de bagunçar. Vale salientar, ainda, que, nas construções com *por causa de* + *SN*, há perda do traço temporal implícito na relação de causalidade. Com isso, “a relação causal parece se situar em um plano metafórico, na medida em que se desvincula da ação.” (PAIVA; BRAGA, 2006, p. 81)

Os aspectos acima discutidos mostram, portanto, que, embora coexistentes, as formas *por causa de* e *por causa (de) que* podem estruturar o segmento causal sob

diferentes formas (SN, oração infinitiva, oração finita), o que, geralmente, resulta em divergência funcional-discursiva.

Especialização (Specialization)

Um item em gramaticalização pode especializar-se na expressão de uma determinada noção gramatical. Assim, dentro de um domínio funcional, pode haver a redução do número de formas possíveis, à medida que uma delas se especializa na função de codificá-lo. Por conseguinte, tornando-se uma forma mais previsível naquele domínio, o item ou construção torna-se mais frequente, o que pode acentuar o seu processo de gramaticalização (BYBEE, 2003, 602). A especialização resulta, ainda, na diminuição ou extinção da variação entre itens linguísticos na expressão de uma mesma noção gramatical (TAVARES, 2003, p. 75).

Segundo Hopper (1991, p. 26), a especialização se dá através de um processo de generalização, em que uma forma linguística se especializa por abarcar todas as nuances semânticas do domínio funcional de que faz parte, levando-a a suprimir as demais formas do mesmo domínio. No entanto, Tavares (2003) admite a possibilidade de haver, também, a especialização por especificação, que ocorre quando

as formas adversárias adquirem significados mais específicos e/ou passam a ser empregadas em contextos semântico-pragmáticos e/ou morfossintáticos específicos, eliminando-se assim a competição. **Nesse caso, nenhuma forma seria excluída ou generalizada para cobrir todas as funções pertinentes a um domínio particular, mas cada uma seria empregada em certas funções e/ou contextos particulares pertinentes ao domínio.** (p. 74 – grifo acrescido)

Nessa perspectiva, pode-se apontar que a locução *por causa (de) que* é uma forma linguística candidata à especialização por especificação, uma vez que, no domínio funcional em que se insere, ela pode estar se especializando na expressão de uma das nuances da relação semântica de causa. Como se viu, os dados analisados (95,7 %) mostram que a locução conjuntiva *por causa (de) que* é utilizada quase categoricamente para estabelecer a relação de causalidade no domínio referencial. Por tudo isso, pode-se aventar a hipótese de que

a movimentação do Sprep *por causa de* do nível intra-oracional para o nível inter-oracional ocorreria principalmente no domínio referencial, enquanto o conector *porque* estaria se especializando na indicação de relações no nível da enunciação (epistêmico e atos de fala). Dessa forma, estaríamos observando um processo de restabelecimento de uma repartição funcional, obscurecida com o desaparecimento do conector *pois*, na modalidade oral.”(BRAGA; PAIVA, 2006, p. 83)

Observa-se, portanto, que a especialização, nesse caso, se dá por especificação: as formas *porque* e *por causa (de) que* estariam se especializando na expressão de noções específicas dentro do domínio de causalidade. Não há, a princípio, a eliminação de uma das formas, pois parece estar havendo uma “divisão de tarefas” no que tange à expressão de causalidade. No entanto, é válido destacar que esse processo de especialização encontra-se num estágio incipiente, visto que o conector *porque* ainda apresenta maior uso também no domínio referencial, conforme se observou na Tabela 4 acima.

Persistência (Persistence)

Em estágios não muito avançados de gramaticalização, um item ou construção gramatical tende a manter traços semânticos e funcionais da forma fonte. Geralmente, a forma em gramaticalização é polissêmica, e um ou mais de seus significados podem refletir traços de significados anteriores, capazes de interferir, inclusive, na sua distribuição gramatical.

Assim, observa-se que, na locução *por causa (de) que*, mais gramaticalizada, persistem propriedades semântico-discursivas da sua forma fonte, o que se reflete na sua distribuição gramatical. Nas amostras analisadas, 95,5% (128) das ocorrências de *por causa de* estabelecem relações causais no domínio referencial. Da mesma forma, conforme se apresentou acima, 95,7% dos casos de *por causa (de) que* também localizam a relação de causalidade nesse domínio. Essa semelhança se estende, ainda, a aspectos gramaticais. Dessa forma, a fim de evidenciar algumas propriedades compartilhadas pela locução prepositiva *por causa de* e a locução conjuntiva *por causa (de) que*, analisaram-se, nas amostras consultadas, os seguintes aspectos: a ordenação do segmento causal, o seu estatuto informacional e a correlação modo-temporal das construções causais.

Quanto à disposição sintagmática, verifica-se que os segmentos causais apresentam certa flexibilidade, podendo antepor-se ou pospor-se ao segmento efeito, tanto no nível intra-clausal quanto nos períodos complexos:

(9) **Agora por causa qu'eu tenho minha posentadoria**, eles me vende qualquer coisinha fiado. (ALFSB, RC, M. I. S.)

(10)... **por causa do cravo** não prantaro mandioca. (PV, S, 10)

(11) Dia de hoje tá melhor **por causa que hoje tem... tem estrada pra tudo quanto é canto**. (ALFSB, RC, G. G. L.)

(12) Fiz só a terceira série, eu parei **por causa de trabalho**. (ALFSB, RC, J. A. M.)

Entretanto, a partir da observação da Tabela 5 a seguir, verifica-se que a posição do segmento causal ao segmento efeito representa a ordem não marcada nas construções causais com *por causa de* e *por causa (de) que*. O mesmo é atestado para as construções com *porque* (Cf. NEVES, 2000; PAIVA, 1991).

Tabela 5
Ordenação do segmento causal

Forma	Anteposição	(%)	Posposição	(%)
Por causa de	15	11,2	119	88,8
Por causa (de) que	04	8,5	43	91,5

A análise do estatuto informacional do segmento causal também demonstra que essas formas apresentam, na maioria dos casos, função discursiva idêntica, a de serem pontos de introdução de informação nova:

Tabela 6
Estatuto informacional do segmento causal

Forma	Nova	(%)	Velha ou Inferível	(%)
Por causa de	85	63,4%	49	36,6%
Por causa (de) que	43	91,5%	04	8,5%

O cruzamento dos resultados exibidos nas tabelas 5 e 6 corrobora a hipótese de que a ordenação de cláusulas tem a ver com o tipo de informação (nova/velha) por ela veiculada, como mostra Paiva (1991) a respeito das orações causais introduzidas pelo conector *porque*:

A ordenação das cláusulas na organização dos enunciados é restrita também pela estrutura de informação do texto. A codificação de informação no discurso se faz, em geral, de acordo com um princípio de que a informação já compartilhada pelos interlocutores precede a informação nova, não compartilhada. Assim como continuidade tópica, esse princípio explica diversos fenômenos lingüísticos, apontando a indissociabilidade entre sintaxe e discurso. A transposição deste princípio para a organização dos enunciados prediz que cláusulas [causais] com informação nova serão mais propensas à posposição, enquanto cláusulas com informação velha serão propensas à anteposição. (p. 74)

Quanto à correlação modo temporal, verificou-se que 48,9% (23) das construções com *por causa (de) que* relacionam, com mais frequência, verbo no presente do indicativo na cláusula causal e verbo no presente do indicativo na cláusula efeito. Nos períodos simples com a locução *por causa de* houve uma ligeira diferenciação em relação a esse resultado: 41 % (55) dos verbos do segmento efeito se apresentam no pretérito perfeito, enquanto 33,6% (45) estão no presente do indicativo. Ainda que seja tênue, essa diferença não permite afirmar que, do ponto de vista da correlação modo-temporal, há persistência de propriedades entre *por causa de* e sua forma mais gramaticalizada. A tendência observada nos períodos complexos com *por causa (de) que*, contudo, encontra paralelo nas construções com *porque*, em que predomina igualmente a correlação presente/presente (PAIVA; BRAGA; 2010, p. 61).

É preciso salientar que a diferença quanto à correlação modo-temporal não invalida a notável presença do princípio da persistência no processo de gramaticalização da locução *por causa (de) que*. Para a continuidade do processo de gramaticalização, pelo menos em estágios iniciais, há sempre um jogo de preservação e perda de propriedades gramaticais, semânticas e funcional-discursivas da forma fonte.

Decategorização (De-categorialization)

Uma forma em gramaticalização perde, gradualmente, traços de categorialidade em relação à classe a que pertencia e ganha outros, característicos de categorias mais gramaticais. Perdendo os traços característicos de formas lexicais (marcas morfológicas, por exemplo), o item ou construção gramatical sofre, ainda, restrições quanto à sua autonomia discursiva.

A decategorização também faz parte do processo de gramaticalização da locução conjuntiva *por causa (de) que*, cuja emergência se deve a um deslocamento categorial – e funcional – sofrido pela locução prepositiva *por causa de*. De acordo com Paiva e Braga (2006), tal deslocamento teve como ponto de partida o compartilhamento de propriedades gramaticais e semântico-discursivas entre a locução prepositiva e o conector causal prototípico *porque*.

Na seção anterior, constatou-se que alguns traços da forma fonte se mantêm na forma mais gramaticalizada *por causa (de) que*. Contudo, a passagem da classe das locuções prepositivas para a categoria das conjunções resultou na perda de outros traços. Na seção em que se tratou do princípio da divergência, foram apresentadas divergências funcionais que poderiam aqui ser retomadas como parte do processo de decategorização. Assim, nas construções com *por causa (de) que* + *SN*, a causa de um estado ou um processo é atribuída diretamente ao resultado de um processo ou ação. Conforme já assinalado, esse traço se perde nos segmentos causais introduzidos pelo conector *por causa (de) que* (PAIVA, 1998, p. 103).

Do ponto de vista semântico, o segmento *por causa de* + *SN* expressa uma acentuada noção de agentividade, responsável por atribuir a algo ou a alguém a razão de ser de determinado estado de coisas. Entretanto, essa noção pode ser neutralizada nos usos da locução conjuntiva que dela se originou (PAIVA; BRAGA, 2006, p. 84). Em (10) e (11) abaixo, é possível perceber que o segmento causal carrega uma forte noção de agentividade em relação ao estado de coisas expresso no segmento efeito.

(13) Eu sentino muita dor ***por causo de infecção*** (ALFSB, J, M. M. da S.)

(14) Fico em casa parada ***por causa do problema de acidente*** (ALFSB, FS, A. O.)

No entanto, nas orações encabeçadas pela locução conjuntiva *por causa (de) que*, a relação de agentividade entre o segmento causal e o segmento efeito é, na maioria dos casos, neutralizada:

(15) Ninguém num saia pra rua tarde da noite não, ***por causa que tinha cisma dessas coisa***. (ALFSB, RC, G. G. L.)

Nesse caso, a causa do fato de as pessoas não saírem à noite não se codifica em algo ou alguém propriamente dito: trata-se, na realidade, de um estado de coisas [–dinâmico]. Dessa forma, pode-se inferir que há, nas construções causais com *por causa de*, referência a um “causador”, o que parece ter se perdido no processo de gramaticalização, já que, em construções com *por causa (de) que*, há um enfraquecimento da noção de agentividade inerente ao item lexical *causa*, base da locução.

4 Considerações Finais

A emergência da locução conjuntiva *por causa (de) que* ilustra um processo prototípico de gramaticalização, visto que atende aos princípios propostos por Hopper (1991), que visam a atestar, sincronicamente, a gramaticalização de formas em estágios iniciais.

Com base na apreciação dos dados aqui discutidos, é possível manter a validade de algumas das hipóteses aventadas em Paiva e Braga (2006), a saber:

a) o deslocamento categorial e funcional da locução prepositiva *por causa de* para a classe das conjunções instancia-se num ponto de interseção de propriedades semânticas e gramaticais entre essa locução e o conector *porque*;

b) A especialização da locução conjuntiva *por causa (de) que* pode representar uma “divisão de tarefas” no domínio de causalidade, obscurecida com o desaparecimento da conjunção *pois* do discurso oral: a locução *por causa (de) que* estaria se especializando na expressão da noção de causa estrita (domínio referencial),

enquanto o conector *porque* expressaria noções causais mais amplas (domínio epistêmico e domínio dos atos de fala)⁶.

Como as amostras analisadas não ofereceram um número significativo de dados, não se pretendeu, nesta investigação, ratificar essas hipóteses, mas, conforme se assinalou acima, evidenciar sua validade.

Sobre o tema aqui abordado, espera-se apresentar resultados mais precisos e menos parciais na conclusão da pesquisa (Dissertação de Mestrado) intitulada “Construções causais com *por causa (de) que*: um caso de gramaticalização”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, sob a orientação da professora Sônia Bastos Borba Costa.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Therezinha. **Gramaticalização das conjunções na história do português**. 1999. 493 f. Tese (Doutorado em Linguística). PPGLL. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, B., JANDA, R. **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). **Introdução à Gramaticalização**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HOPPER, P. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

_____; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. **A Gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’**. 2003. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, M. H. C. C. **Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais: contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática**. 2004. 365 f.

⁶ Não se deve perder de vista que, no português atual, o conector *porque* ainda é bastante multifuncional, expressando noções de causalidade estabelecidas nos diferentes domínios.

Tese (Doutorado em Linguística) .Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Porto, 2004.

NARO, A.; BRAGA, M. L. **A interface sociolingüística/gramaticalização**. Gragoatá, n.9, Niterói. p.125-134, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

PAIVA, M. C. **Ordenação de cláusulas causais: forma e função**. 1991. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

_____. Maria da Conceição de. Variação e especificidades funcionais no domínio da causalidade. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 7, n. 2, Belo Horizonte. p. 89-108. 1998.

_____. Gramaticalização de conectores no português do Brasil. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p.35-46, 2001.

_____; BRAGA, M. L. **Conjunções lexicais e gramaticais**: o caso de *por causa de*. Gragoatá (UFF), v. 21, p. 73-86, 2006.

_____. Cláusulas introduzidas por porque: da sintaxe ao discurso. In: Maria Cecilia M. Mollica. (Org.). **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana**. 1 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. p. 55-70.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University, 1990.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de e, aí, daí e então**: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). CCE. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

A política recontextualizada: questões de colonização publicitária no discurso político

Ivandilson Costa*
Wesley Mayron Cunha Pacheco^o

Resumo: O presente trabalho busca apresentar uma abordagem do fenômeno da recontextualização do discurso político em termos do discurso publicitário. Toma como base os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2004; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006), da qual se destacam temas como prática discursiva, prática social, análise social. Examina o funcionamento do gênero guia eleitoral, veiculado na televisão nas eleições do ano de 2008 na cidade de São Paulo.

Palavras-Chave: Análise do discurso; discurso político; recontextualização.

Abstract: This study attempts to present an approach to the phenomenon of recontextualization of political discourse in terms of advertising discourse. It is based on the theoretical and methodological principles of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2004; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006), from which the work focus on discursive practice, social practice, social analysis. It examines the functioning of electoral guide genre, presented on television during the elections of 2008 in the city of São Paulo.

Keywords: Discourse analysis; political discourse; recontextualization.

Introdução

O presente trabalho insere-se em uma proposta de investigação no contexto do projeto de iniciação científica (PIBIC/UERN/CNPq/2009-2010) intitulado “A Política Publicizada: análise da colonização de ordem de discurso”. A pesquisa encontra-se fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso, que concebe ser o discurso marcado pelas estruturas sociais, sendo produzido por esta e ao mesmo tempo transformando-a (FAIRCLOUGH, 2001). Há, portanto, que se considerar uma interdependência entre linguagem, eventos, práticas e estruturas sociais ideologicamente marcados, na tentativa de estabelecer e manter o poder, em que pessoas estabelecem diferentes relações por meio das práticas, ora dominadas pelo poder e a

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de Letras da UERN.

^o Bolsista do Programa de Iniciação Científica com apoio do CNPq. Graduando em Letras pela UERN.

ideologia, ora utilizando-se de práticas sociais alternativas para transformar determinadas estruturas de dominação (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2004).

No âmbito de tal compreensão, a publicidade vem se caracterizando como um instrumento essencial para manutenção de poder social. Tal constatação se faz principalmente quando se vê o discurso publicitário sustentando uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo. Assim, relevante é a promoção de todo um conjunto de recursos estilísticos, relações semânticas e seleção lexical que operam na tessitura da mensagem publicitária (CARVALHO, 1996).

Sob este prisma temos que a recontextualização produz um efeito de apropriação de determinados elementos de práticas sociais em outras, em que determinadas práticas ganham outros sentidos e produzem novas ideologias na vida social (FAIRCLOUGH, 2006; ORMUNDO, 2007).

Assim sendo, cada vez mais se percebe que os elementos da prática publicitária são cada vez mais onipresentes nos demais discursos societários, justificando-se pelo fato de que os mecanismos publicitários exercem cada vez mais fascínio e persuasão nas comunidades sociais contemporâneas.

É importante situar também que a produção de gêneros textuais, como ressalta Bazerman (2005), é acima de tudo a produção de fatos sociais; os textos consistem em ações sociais significativas realizadas mediante a linguagem. Os gêneros, defende Marcuschi (2003), são, dessa forma, atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder: são a nossa forma de inserção, ação e controle social (MARCUSCHI, 2005, p. 19). É ainda nos estudos de Marcuschi (2008) que se apresenta a explanação de que os gêneros são formações que correspondem a estruturas sociais reconhecíveis nas situações em que ocorrem, ou seja, determinados tipos de gêneros só podem circular em determinados momentos da sociedade que lhes são propícios. Ainda para Fairclough (2003) o texto tido em termos de gênero figura em interações sociais concretas contribuindo para manter ou moldar determinada estruturação social.

É relevante, por outro lado, estudar gêneros midiáticos, uma vez que cumpre contribuir para um debate teórico acerca dos gêneros textuais, além de tomar a mídia como um importante pêndulo de como as práticas sociais estão estruturadas. Fairclough (2003; 2006), a esse propósito, põe algumas metas para uma análise do discurso da

mídia: um foco de análise deve ser mais amplo sobre a forma de como mudanças na sociedade e na cultura são manifestos na mudança de práticas de discurso midiático; a seleção dos dados deve refletir proporcionalmente áreas de instabilidade e variabilidade, bem como áreas de estabilidade; a análise de textos deve ser complementada pela análise da produção e consumo de textos, incluindo uma atenção para as transformações a que os textos estão submetidos pelas redes de práticas discursivas; a análise de textos e prática deve ser mapeada pela análise do contexto institucional e sócio-cultural mais amplo das práticas midiáticas, incluindo as relações de poder e as ideologias; a relação entre textos e sociedade/cultura deve ser vista dialeticamente. Textos são moldados socioculturalmente, mas eles também constituem a sociedade e a cultura.

Com as reflexões teórico-metodológicas da análise crítica do discurso e as demais contribuições dos estudos de gênero e das categorias da *Gramática do Design Visual*, para uma análise mais abrangente do discurso considerando-o como um produto semiótico da análise social (KRESS; van LEEUWEN, 1996; FAIRCLOUGH, 2006), este trabalho tem o objetivo de analisar a recontextualização do discurso político por meio de elementos da publicidade. Toma como material de análise todo o guia eleitoral do candidato ao cargo majoritário da cidade de São Paulo, Gilberto Kassab, no segundo turno de disputa, veiculado como propaganda eleitoral gratuita nas emissoras de televisão de sistema aberto durante o mês de outubro de 2008.

Análise do discurso: caminho para a análise social

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem que tomou como base uma percepção da linguagem como parte irreduzível da sociedade, interconectada a outros elementos da vida social (RESENDE; RAMALHO, 2006; RESENDE, 2009). Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que atribui grande relevância à compreensão da linguagem na condução da vida social por meio de textos, apresentando uma análise concreta do discurso nas constituições da estrutura social, preenchendo uma lacuna quanto à atenção até então dada ao discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais:

O que se busca é uma análise de discurso que focaliza a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58)

A ACD, nesse sentido, considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo, por exemplo, pesquisas voltadas para relações sociais de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, o político, em gêneros da mídia. Segundo Ramalho e Resende (2006):

A desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação. Fairclough (2001 apud RAMALHO e RESENDE, 2006) explica que a abordagem 'crítica' implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem. (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 22)

A partir deste conhecimento da ACD, fica claro seu papel neste trabalho para analisar e discutir o discurso político, a fim de desvelar práticas de dominação pela produção, distribuição e consumo de mercadorias ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001), em determinados públicos dentro de determinadas instituições ou ainda contra outros públicos, procurando homogeneizar o discurso na tentativa de desestabilizar discursos contrários às suas práticas discursivas, ainda mais quando tal discurso se encontra colonizado por características de um outro discurso responsável pela persuasão e consumo (VESTERGAARD; SCHRØDER, 1988).

Neste contexto de análise social, as instituições midiáticas são fundamentais para apontar as classes dominantes e favorecê-las e, desse modo, as concepções de ideologia, poder e hierarquia são fundamentais para a constatação do elitismo existente em certas classes sociais:

As instituições midiáticas costumam se considerar neutras por que acreditam que dão espaço para o discurso público, refletem os estados de coisas de forma desinteressada, e expressam as percepções e os argumentos dos jornalistas. Fairclough demonstra a falácia dessas presunções, e ilustra o papel mediador e construtivo da mídia através de uma variedade de exemplos. (WODAK, 2004: 231).

Seguindo tal pressuposto, faz-se necessário observar algumas noções teóricas usadas pela ACD. Segundo Wodak (2004: 225), a ideologia é o fator de manutenção para que a sociedade e as classes sociais continuem com o 'poder', manipulando toda a massa social bem como usufruindo de certos benefícios sociais. Por sua vez, a noção de 'poder' para a ACD consiste na manipulação de práticas sociais sediadas por classes dominantes em detrimento de classes menos favorecidas (FAIRCLOUGH, 2001), o que

traz uma reflexão sobre a hierarquia também considerada como fundamento para a análise das instituições midiáticas. A hierarquia, segundo Fairclough (2001), deve-se a práticas discursivas integrantes de práticas sociais. Estas práticas discursivas se apropriam da ideologia para estabelecer e manter a hierarquia:

Minha formulação da análise na dimensão da prática discursiva está centrada no conceito de intertextualidade. Entretanto, minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de 'ideologia' e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. As hegemonias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. (FAIRCLOUGH, 2001. p. 28)

Fairclough (2001) elaborou dentro dos estudos e pesquisas em ACD uma teoria-método denominada *Teoria Social do Discurso*, que tem por meta basicamente analisar o discurso como parte irredutível da sociedade, prevendo a linguagem em relação dialética com a sociedade.

Na primeira fase dos estudos em ACD, o método da *Teoria Social do Discurso* consistiu no trabalho de um modelo que considera três dimensões passíveis de serem analisadas:

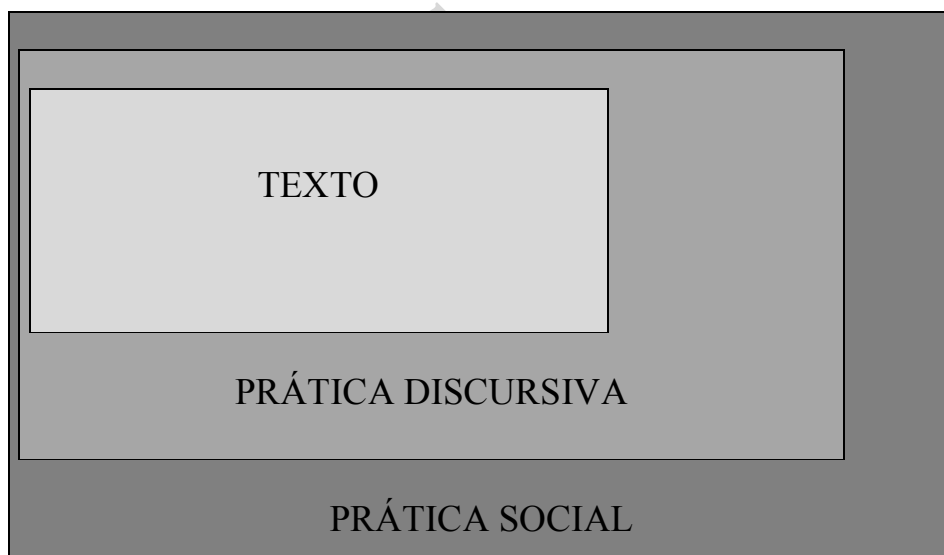


Figura 1 – Modelo tridimensional do discurso segundo Fairclough (2001)

Segundo este modelo tridimensional, diferentes categorias analíticas se enquadram em cada uma das dimensões. Na dimensão do texto devem ser observadas as

categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, a fim de se observar a organização textual; na dimensão da prática discursiva devem ser examinadas as categorias de produção, distribuição, e consumo de textos, bem como noções como contexto, força ilocucionária, coerência e intertextualidade, a fim de verificar o modo como o discurso é distribuído e consumido pela sociedade ou por grupos sociais específicos; na dimensão da prática social devem ser observadas as categorias de ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a fim de se observar a manutenção ou a mudança que o discurso produziu na sociedade ou em grupos sociais particulares.

Tal distribuição, categórica nas dimensões, serve para sistematizar a análise de forma didática, mas não quer dizer que não devam estar dispersas na análise. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), a prática social é tida como integrante dos eventos discursivos, assim como a própria elaboração do texto. Tais dimensões são mantidas pela dimensão da prática discursiva, que focaliza os processos sociocognitivos da produção, distribuição e consumo do texto e nos processos sociais resultantes da distribuição textual na sociedade (RAMALHO; RESENDE, 2006).

No entanto, em uma nova fase de análises em ACD, percebe-se uma descentralização do “discurso” para a centralização da prática social, sendo postulado que o discurso é um momento das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tal movimento na ACD se deu, segundo Ramalho e Resende (2006) e Resende (2009), por uma recontextualização da Ciência Social Crítica causada pelos estudos sociológicos da Modernidade Tardia e do Novo Capitalismo, em que a ACD necessitou focalizar-se nas práticas sociais, uma vez que seu interesse é sobretudo a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, concebeu-se o discurso como um momento dessas práticas, interconectadas dialeticamente a outros momentos não linguísticos, mas igualmente importantes para uma teoria-método que pretende ser emancipatória na luta contra hegemonias sociais:



Figura 2 – Momentos da Prática Social (RESENDE; RAMALHO, 2006; RESENDE, 2009)

A figura 2 aponta para o discurso como um momento dialeticamente conectado a outros momentos da Prática Social. Nessa perspectiva, o discurso é visto ao lado de outros momentos igualmente importantes, devendo também ser estes privilegiados na análise, pois, segundo Ramalho e Resende (2006), “o discurso é tanto um elemento da prática social que constitui outros elementos sociais como também é influenciado por eles, em uma relação dialética de *articulação e internalização*” (grifos das autoras), análise que ficou conhecida como bidimensional e que encara o texto e seus constituintes dentro das relações sociais, encontrados em múltiplas análises sociais (ORMUNDO, 2007).

A partir desta relação pode-se perceber a internalização de outros momentos da Prática Social no discurso, ou seja, outros momentos não linguísticos da prática Social podem ser internalizadas e conseqüentemente conhecidos no discurso, por este estabelecer relação dialética com os demais momentos, como as ideologias presentes no fenômeno mental que são externalizadas pelo poder constitutivo do discurso.

Em seu momento atual, a ACD disponibiliza, para as análises sociais, um trabalho transdisciplinar. (FAIRCLOUGH, 2006.). A partir de Chouliaraki e Fairclough (1999) a ACD ascendeu em uma escala de análise global ao se propor estudar não apenas práticas sociais isoladas na sociedade, mas entendendo que suas contribuições poderiam atuar em práticas sociais mais globais. Assim, internalizou em seus estudos o conceito de *modernidade tardia* de Giddens (1991).

Assim passou-se a privilegiar outros procedimentos de análise em que Fairclough (2006) afirma que a análise deve começar pela sociedade, e identificar na análise social três níveis de abstração: *eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais*. Fairclough (2006) afirma que a prática textual e a prática discursiva estão integrados a análises sociais e que textos e discursos são identificados e analisados dentro da análise social, por isso os três níveis de abstração são necessários para mostrar que a linguagem perpassa através da multimodalidade todas as práticas sociais e que continua sendo de interesse do analista a linguagem e consequentemente o discurso, pois este é evidenciado na análise social.

Os três níveis de abstração mostram como, por meio da análise social, é possível analisar textos, gêneros, estilos e discursos, levando o analista a continuar evidenciando práticas hegemônicas de dominação na sociedade dentro da globalização quando esta pretende homogeneizar seus discursos nas sociedades de consumo inseridas na *modernidade tardia*:

Estrutura Social: Sistema Linguístico – Organização do Espaço Social; Organização das Instanciais Particulares na Globalização.
Práticas Sociais: Ordem do Discurso – Gêneros, Discursos, Estilos.
Eventos Sociais: Textos – Ação dos agentes, Processos Econômicos, Político, Social, Cultural; O Poder articula-se na produção, distribuição e consumo dos textos.

Figura 3 – Caminhos para Análise Social (ORMUNDO, 2007).

A figura 3 demonstra uma guinada nos postulados da Análise Crítica do Discurso, com o fortalecimento da análise da prática social. Nesse sentido, a centralidade do discurso passa a entrar em xeque, passando este a ser visto como tão somente um dos momentos das práticas sociais. Assim, temos, em um contínuo de abstração que parte do evento social para as estruturas sociais, passando pelas práticas. O evento social, o mais concreto dos níveis de análise social, concorre para todas as ações e acontecimentos que constituem o processo social. Nessa perspectiva, podemos, junto com Fairclough (2006), usar o termo texto para o momento discursivo dos eventos sociais. As práticas sociais apontam para o modo como as coisas são geralmente

realizadas em áreas específicas da vida social são modos habituais, rituais e institucionalizados. Já a estrutura social caracteriza-se como o nível de análise social mais geral, mais relativamente permanente.

Análise da recontextualização do discurso político

Os dados apontaram para o fato de que houve a penetração do discurso publicitário na ordem do discurso político, evidenciando a colonização discursiva, o que traz uma reflexão acadêmica e social para a compreensão das transformações e/ou manutenção de estruturas sociais de dominação.

Constatamos inicialmente, nesse aspecto, a criação de uma PUV (Proposta Única de Venda), tal como concebida pelos trabalhos de Veestergaard e Schrøder (1988), na exata medida em que o guia eleitoral do candidato Gilberto Kassab procura criar uma marca para venda e consumo ideológico, indo além de sua função de informação e argumentação, passando para o exercício da persuasão, a partir do que uma marca é criada e vendida, através da produção, distribuição e consumo do texto:

“Oi pessoal, boa tarde ... Hoje São Paulo tem um prefeito honesto, corajoso, que enfrenta os problemas. Que está fazendo a nossa cidade avançar. O Kassab. ... A questão agora é decidir se a gente deixa o Kassab continuar com as coisas que estão andando ou se a gente para tudo e começa do zero, com outra pessoa. Depois de assistir ao nosso programa, você vai ver que só existe uma pessoa certa: para o bem da nossa cidade o Kassab tem que continuar”. Fonte?

No excerto acima do guia eleitoral do candidato, percebe-se a construção de uma marca publicitária por meio de certos itens lexicais como *honesto*, *corajoso* (CARVALHO, 1996), bem como a estruturação do consumo a partir da elaboração de uma PUV, pois segundo o depoimento do próprio apresentador: “*só existe uma pessoa certa: para o bem da nossa cidade o kassab tem que continuar*”. Assim, já aparece a primeira evidência de uma prática discursiva que figura nas práticas sociais de manutenção de poder através do trabalho publicitário, pois o gênero guia eleitoral está modificado pelas marcas do discurso publicitário, não mais argumentando a favor das possibilidades que um candidato em potencial pode oferecer, o que seria, segundo Charaudeau (2008), a função do discurso político. Ao contrário, o que se pode ver é a criação e distribuição de uma marca “única”, em um processo no qual os eleitores, ora

transformados em consumidores, precisariam adquirir um tal produto, não havendo outro capaz de substituí-lo no, por assim dizer, mercado.

Sob uma perspectiva sociosemiótica chegou-se também a conclusão de que se está usando um mecanismo semiótico com configurações publicitárias para a construção da marca “KASSAB”. Isto porque diversas imagens presentes no guia eleitoral são utilizadas para a configuração de um grande gestor ou homem público com relação à sua cidade. Baseando-se nos estudos de Kress e van Leeuwen (1996) os discursos são cada vez mais imagéticos não podendo mais ser ignorada a significação presente nas imagens:



Fig. 4: Serra e Kassab: uma representação de poder público.

A figura 4 aponta para um discurso imagético em que sua composição visual promove a construção da marca “KASSAB”. Para esse caso, temos o que Kress e van Leeuwen (1996) têm apontado como característico de uma relação DADO/NOVO, que se configura da esquerda para a direita. Na imagem, o DADO (representado pelo então governador do estado de São Paulo, José Serra) tem uma posição já conhecida para o leitor/eleitor e atribuí, repassa ao NOVO (representado pelo candidato Kassab), algo não plenamente conhecido para o leitor/eleitor: poderes, confiança, boa representação, construindo assim através de um discurso imagético publicitário, uma “nova marca”, que figurará nas práticas sociais de poder.

A elaboração e difusão da marca ficam mais evidentes quando podemos chegar à construção de uma logomarca de campanha, que passa a funcionar visualmente como

um representante do candidato, constituindo-o enquanto produto “à venda”, como podemos observar na figura 5:



Fig. 5: Locomarca da campanha Kassab 2008.

Podemos, a partir da observação da logomarca na figura, depreender dois constituintes diferentes, o IDEAL e o REAL (KRESS; van LEEUWEN, 1996). O Real é algo concreto, apresenta uma informação já conhecida. No caso, essa relação se estabelece de cima para baixo, em que o REAL equivaleria à cidade de São Paulo e o IDEAL está em cima, se destacando e possuindo um alto grau de saliência em relação ao REAL, pois figura algo que deve ser alcançado, transmitindo a ideia para o leitor/eleitor de que o IDEAL (Kassab) tomará conta da cidade e velará por seus moradores.

Temos, na figura 6, abaixo, ainda um outro item representante do discurso imagético, configurando também a marca “KASSAB”. Trata-se de seu *avatar* de campanha:



Fig 6: Avatar da Campanha Kassab 2008.

A manutenção desse recurso visual igualmente contribui para a construção de uma marca, visto que se utiliza aqui de operadores publicitários para dar suporte ao

discurso político presente no guia eleitoral analisado. Kress e van Leeuwen (1996), a esse propósito, tratam este design como pertencente a uma função interativa, pois o discurso parece estar dialogando diretamente com o leitor/eleitor.

Os três exemplos de discursos imagéticos apresentam a construção de um mecanismo semiótico para a configuração da marca “KASSAB”, ficando claro cada vez mais o diálogo da linguagem verbal com as linguagens não verbais, utilizadas na mídia com o objetivo de alcançar o poder, e estabelecendo-se a importância do diálogo interdisciplinar da ACD, para desvelar tais relações de poder por meio da prática de discursos em dados momentos sociais, modificando ou mantendo práticas sociais por meio de práticas discursivas.

Considerações Finais: demonstrando resultados

A pesquisa teve como meta primordial descrever a penetração do discurso publicitário na ordem do discurso político, levando em conta os aspectos estruturais e principalmente os sociocomunicativos. Assim, do ponto de vista da prática sociodiscursiva, constatou-se a interpenetração do discurso publicitário na ordem do discurso político por meio de um mecanismo semiótico publicitário presente no gênero textual (BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2005; 2008) analisado. Tal fato, levou a uma especificação das relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz da instância particular da prática social e discursiva, além de como essa instância aparece em relação a essas estruturas e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação, bem como em face do controle do acesso discursivo.

Ainda é válido aqui considerar que em nossa sociedade cada vez mais se é sensível à combinação de material visual com o verbal. Trata-se de uma sociedade cada vez mais visual. Nessa perspectiva, a prática de letramento da escrita vem atrelada à prática de letramento da imagem. Há, por conseguinte, e uma análise dos dados pôde comprovar muito bem essa realidade, uma relação indissociável entre estrutura genérica e design visual (KRESS e van LEEUWEN, 1996).

A presente proposta de pesquisa pôs primordialmente uma possibilidade de desenvolverem-se, no âmbito de nosso contexto, estudos de análise crítica, que têm tido bastante relevância nos principais centros universitários, cujos estudiosos têm sido cada vez mais motivados a examinar como o funcionamento da língua, a constituição dos atores humanos e a produção discursiva são expressões de contextos e situações sociais,

históricas e culturais, que tomam por base formações ideológicas dadas, conflitos /desigualdades sociais e a manutenção das relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2004; RESENDE; RAMALHO, 2006; RESENDE, 2009).

Espera-se, diante disso, contribuir para um estudo sistemático de temas como discurso e mídia, analisando principalmente o lugar da publicidade na constituição de outras ordens de discurso, como o político, em nossa sociedade, caracterizada por aquilo a que se vem convencionando chamar modernidade tardia (GIDDENS, 1991; FAIRCLOUGH, 2003).

Referências Bibliográficas

- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis**. *Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999*.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Globalization**. London; New York: Routledge, 2006.
- _____. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. **Media discourse**. London: Oxford University Press, 1995.
- _____. **Language and power**. 2. ed. London: Longman, 1990.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 1996.
- MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; BRITO, K.; GAYDEZKA, B. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Palmas/União da Vitória: Kayganguê, 2005.

ORMUNDO, J. **Reconfiguração da linguagem na globalização**. 127f. Tese (Doutorado em linguística) – Programa de Pós-graduação em linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RESENDE, V. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

VESTERGAARD, K; SCHRØDER, T. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em Dis(curso)**, Tubarão, v. 4., n. esp., p. 223-243, 2004.

Retrospectiva

Saussure: pai ou filho da linguística? Ensaio sobre a apropriação do Curso de Linguística Geral

Pedro Perini-Santos*

Resumo: O *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure (1916) é comumente tido como obra basilar para o estabelecimento dos métodos de pesquisa na linguística. Considerando esse fato, este artigo discute como a obra – que foi publicada após a morte do autor e sem a sua anuência – alcançou tamanha relevância, mesmo que não expresse, de fato, o que pensava o autor. Dentre alguns desvios de interpretação e edição, encontra-se a fórmula do clássico conceito de signo e a suposta autonomia das áreas da sincronia e da diacronia na pesquisa sobre a linguagem.

Palavras-chave: Saussure; Estruturalismo; Desvios de interpretação; Edição.

Abstract: The *Cours de Linguistique Générale* by Ferdinand de Saussure (1916) is commonly considered a foundational work for basic research methods in linguistics. In light of this fact, this article discusses how that work - which was published after the author's death and without his agreement - reached such importance, even if did not actually express what the author himself believed. Alongside some deviations in interpretation and editing, this includes the formulation of the classic concept of the sign, and the supposed autonomy of synchrony and diachrony in research on language.

Keywords: Saussure; Structuralism; Deviations in interpretation; Edition.

Apresentação

Desde meados do século XX, tem marcante presença no campo da pesquisa linguística a leitura estruturalista, cujo estabelecimento é reconhecido na publicação póstuma do *Cours de Linguistique Générale* (daqui pra frente, CLG) de Ferdinand de Saussure em 1916. Os estudos linguísticos pós-Saussure assumem postura científica adversa à boa parte do que havia sido feito na área até então, restringindo seu escopo de pesquisa ao que haveria de realmente linguístico.

Neste ensaio, gostaria de propor uma interpretação crítica sobre como se deu a elevação de um texto de Ferdinand de Saussure ao posto de bastião do estruturalismo. Seguindo de perto o que propuseram Tullio de Mauro (1972 [1967]), Jean-Louis Calvet

* Doutor em Linguística pela UFMG/University of California; professor do Departamento de Letras da PUC-MG.

(1975) e Dante Lucchesi (1999)¹, sustento que há erros interpretativos importantes das aulas do suíço e do valor a ser a elas atribuído. Sustento também que mudanças epistêmicas nem sempre acarretam evolução na forma de estudo. A aceitação incontestada de alguns conceitos supostamente saussurianos gerou, a meu ver, a negação de discussões teóricas importantes que o próprio Saussure defenderia, como veremos. Dentre estes pontos, encontram-se os estudos de comparação e de evolução das línguas.

O advento estruturalista e a negação da diacronia

Em detrimento de outras leituras até então correntes, o advento do estruturalismo na linguística anuncia um modelo sincrônico e binário que impõe uma severa limitação para o escopo de atuação da linguística. Refiro-me às explicações combinatórias das escolas de Praga e de Copenhague (BRØNDAL, 1950; HJELMSLEV, 1953, 1961); ao estruturalismo americano (BLOOMFIELD, 1933; HULL, 1943), à obra de Humboldt (1879), aos textos de Lucien de Tesnière (1959 [1953]), e à matematização da linguagem natural assumida modernamente pela teoria gerativista (Z. HARRIS, 1951; TESNIÈRE, 1965; CHOMSKY, 1957) e pré-gerativista dos anos '40 (WELLS, 1947). Pelo advento do estruturalismo, refiro-me, sobretudo, à apropriação feita dos cursos de Saussure.

Antes vale registrar que desde o início do século XX, Jean Baudouin de Courtenay, Adolf Noreen e Nikolay Trubetsky já esboçavam manifestações estruturalistas ao se posicionarem contra os postulados do modelo histórico-comparacionista indo-europeu e do sanscritismo desenvolvidos e divulgados por Franz Bopp, Edward Sapir, Adolphe Pictet e William Whitney. Tais modelos eram ruins, diziam os primeiros, porque mantinham traços de pesquisa antropológica, gradualista ou histórica, configurando, portanto, 'uma perturbação ao recém inaugurado caráter científico dos estudos linguísticos'.²

1 Os três autores publicam trabalhos de revisão e compreensão do CLG. Atribui-se a T. de Mauro a organização da edição da editora suíça Payot de 1967 [1972]; são 160 páginas com notas explicativas e biográficas. Em 1975, L-J. Calvet escreve *Pour et Contre Saussure: vers une linguistique sociale*, após ter sido instigado a produzir material de introdução do CLG. *Sistema, Mudança e Linguagem – um percurso da linguística neste século* é a dissertação de mestrado de D. Lucchesi publicada em Portugal em 1999 e reeditada pela Editora Parábola em 2004.

² Anotações do curso Structural Thought, profereido pela profa. M. Manoliu-Manea na University of California at Davis, em 2003.

Essas escolas, cada uma a seu tempo e razão, estabelecem um conceito de *linguagem* como uma entidade abstrata, lógica, demonstrável e independente do mundo externo. Louis Hjelmslev é exemplo pivotal dessa postura:

A teoria linguística [...] deve buscar o que há de constante, e que não esteja ancorado em alguma ‘realidade’ externa à linguagem – uma constância que faça da linguagem (uma) linguagem, seja lá o que for, e que faça uma língua particular idêntica a ela mesma em todas as manifestações. (HJELMSLEV, 1961, p. 8)

O comentário que oferece Borgström (1945) sobre tais premissas anti-subjetivas adotadas pelo estruturalismo, relata Bernard Pottier (1962), deixa claro que não se tratava de uma nova postura teórica justificada por necessidades empíricas descritivas e ou experimentais, mas de uma opção de pesquisa.

A asserção de Hjelmslev de que a ‘forma’ linguística deve ser estudada independentemente da ‘substância’ mais parece fazer referência à construção de um conjunto de definições de uma teoria geral da linguagem do que da descrição de uma dada língua. (*apud* POTTIER, 1962, p. 21)

Outro exemplo bastante significativo desta postura reconhece-se em Zellig Harris. Na revisão sobre a história da linguística, Georges Mounin propõe que Zellig Harris seja “um bloomfieldiano original /.../ poderoso /.../ mais hostil à semântica do que [Bloomfield] e estritamente preocupado em construir integralmente um descritivismo [baseado] em procedimentos distribucionais” (MOUNIN, 1984, p.199). Em *Structural Linguistics*, Harris propõe que:

A pesquisa em linguística descritiva consiste na coleta das ocorrências de uma variante específica e sua análise. O conjunto de ocorrências coletadas constitui o *cópus* de dados; a análise sobre ele proposta é a descrição compacta da distribuição desses elementos. [...] Para os objetivos da linguística descritiva apenas uma única LÍNGUA, ou um único dialeto, e durante um breve período de tempo, deve ser considerada [...] do ponto de vista da linguística. (HARRIS, 1951, p.12)

Nada de história (“um breve período de tempo”), nada de comparação (“uma única língua”), nada de significado (“distribuição desses elementos”), nada de escutar outras áreas do conhecimento humano (“do ponto de vista da linguística”) e nada de muitos dados: *preciso apenas de 100 horas de gravação*, teria dito Harris.³

Para que se leve adiante o projeto linguística-ciência, para Hjelmslev, seria preciso “esquecer o passado e fazer tábula rasa de tudo aquilo que nada forneceu de positivo /.../ Um único teórico merece ser citado como pioneiro indiscutível: o suíço Ferdinand de Saussure” (HJELMSLEV, 1978 [1954], p.182)

De forma paradoxal, portanto, a linguística dominante pós-Saussure adota um modelo descritivo lógico-modular, como a física e a química adotam, mas não argumenta como uma ciência empírica. Pelo contrário, contempla-se com uma introspectiva coleta de dados que aparece por vez descrita como “a ‘cadeira de balanço’ da especulação e instrospecção incontrolada” [“the ‘armchair’ of speculation and uncontrolled introspection.”] (HATFIELD, 2002, p. 208). O modelo ‘cadeira de balanço’ segue direção oposta à da colega psicologia americana que, no mesmo início de século e com semelhante projeto de cientificação, envereda-se pela linha laboratorial objetivista.

Watson⁴, Hull⁵, MacCorquodale & Meehl⁶, e Skinner⁷ refutam, cada qual a seu modo, a prática da introspecção como método de pesquisa adequado e esposam a metodologia do empirismo lógico vienense de Carnap⁸. Resumidamente, o que eram questões de ordem moral para os estudos sobre a psique humana passa para um estatuto material, físico-químico. Especificamente em Skinner, de acordo com a clássica resenha de Noam Chomsky, o estudo sobre o comportamento verbal centra-se no projeto de “prever e controlar o comportamento verbal através da observação e da manipulação do ambiente [environment] do falante” (CHOMSKY, 1959, p. 26). Ao ser humano,

³ cf. nota anterior.

⁴ “The ultimate explanation of behavior would be physical and chemical” (WATSON, 1913, *apud* HATFIELD, 2002, p. 216).

⁵ “The naïve theorist is tempted to make predictions on the basis of intuition, which is anthropomorphic subjectivism. The derivation of theoretical expectations from explicit stated functional relationships is the objective method”. (HULL, 1943, p. 29).

⁶ “The Hull diagrams contain symbols /.../ These symbols refer to hypothetical processes within the organism, having an allegedly real although undetermined neuro-muscular locus”. (MACCORQUODALE & MEEHL, 1948, p. 04).

⁷ “Skinner's definition of emotion as a 'state of the organism' which alters the proportionality between reserve and strength”. (MACCORQUODALE & MEEHL, 1948, p. 29).

⁸ “Every psychological sentence refers to physical occurrences in the body of the person (or persons) in question”. (CARNAP, 1932, *apud* HATFIELD, 2002, p. 215).

estendem-se as descrições laboratoriais obtidas a partir de exames em animais. O objetivo último do modelo laboratorial de pesquisa psicológica era poder, em um tempo futuro, reconhecer nos estados físicos mesuráveis aquilo que a mente é ou está.

Esse debate não é inédito. Locke e Descartes, por exemplo, já imputavam como questão central ao conhecimento humano a compreensão da relação corpo e mente. No entanto, apesar de todo esse passado, em grande medida reconhece-se como referência para o estabelecimento da psicologia como ciência a inauguração dos experimentos laboratoriais desenvolvidos por Wilhelm Wundt na Universidade de Leipzig em 1879⁹.

Outras ciências naturais, como a física, a biologia e a química, não têm uma data de fundação. Apontam marcos em suas histórias; no entanto, o estudo das propriedades gerais do mundo natural, das coisas vivas, e dos fenômenos químicos recua ao período medieval e, pelo menos para a física e a biologia, chegam a Aristóteles (apesar de o termo 'biologia' sair de uma fornada do século XVIII). Os marcos geralmente envolvem mudanças radicais das disciplinas. (HATFIELD, 2002, p. 210)

No que concerne tal datação, soa estranho pensar que em detrimento de uma longa história, eleja-se *uma* data específica para a proclamação de uma 'nova' ciência.

O surgimento da linguística contemporânea

Para a linguística, as coisas se complicam. Mais estranho do que pontuar um determinado espaço de pesquisa como ponto fundante de uma nova ciência é a escolha da publicação de um livro que o autor não escreveu. A linguística assume como referência de sua designação como ciência a edição póstuma das notas de aula dos últimos três cursos em nível de graduação que Ferdinand de Saussure ministrou na França. Na elaboração do CLG, foram usadas, relata R. Godel (1957),

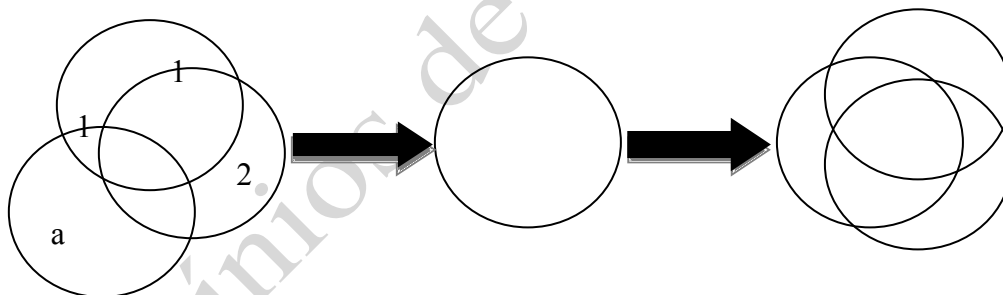
[a]s notas de curso [feitas pelos alunos] são apenas uma parte do dossiê [montado por Saussure] e remetem à matéria de algumas lições apenas que foram, de fato, redigidas ou apenas esboçadas. (GODEL, 1957 apud CALVET, 1975, p.14).

⁹ “Around the world psychologists celebrate the centenary of their discipline in 1979, a date chose to mark 100 years since Wundt set up a laboratory at the University of Leipzig [...] in my view the claim that psychology was created anew as a scientific discipline in 1879 or thereabouts is profoundly misleading.” (HATFIELD, 2002, p. 209).

Esta passagem indica que a restrição do texto acedido para se constituir a obra básica saussuriana, em si, já é contestável.

A partir do CLG, a ciência da linguagem se proclama estruturalista, autônoma e objetiva; apta, portanto, a sustentar cientificamente a existência de razões básicas e objetivas para explicar o que é, como se estrutura e como funciona a linguagem humana.

Como ilustra o esquema a seguir, a divulgação e propagação do CLG, e sua consequente aceitação como modelo de estudo, se deram através de um processo epidêmico prototípico de cadeia em três etapas. Inicialmente, há uma da interseção dos círculos 1, 2 e 3. Via *overlapping* define-se ‘a’ em um movimento centrípeto. Ou seja, com o cruzamento de 1, 2 e 3 perde-se o estatuto ontológico de interseção e passa-se ao estatuto de entidade, ‘a’. Progressivamente, por motivos externos aos que justificaram seu estabelecimento, ‘a’ passa a ser padrão, notado com ‘A’. ‘A’ exerce função de entidade central, função de protótipo ‘modelo flor’ (*cf.* KLEIBER, 1990), e, com o poder prototípico deferencial a ele auferido, epidemiza novos círculos de leitura e estudos sobre linguagem e estruturalismo:



A primeira etapa é o cruzamento das anotações dos alunos de Saussure (1, 2 e 3). Organizam-se as anotações de três alunos em um texto único, notado como ‘a’. A segunda etapa é a edição do CLG (‘A’), o que eram anotações passa a estatuto de livro. A terceira etapa é a ainda vigente canonização do *Curso* e do *proto-autor* (‘A’). O CLG passa a ser tomado como o livro fundador da linguística.

Para dar um exemplo dessa leitura, Hayley Davis e Jonathan Culler que, dentre muitos, se referem a Saussure como “o pai da linguística dos dias de hoje” (DAVIS, 1997, p.33), e ainda, “Saussure é o pai da linguística moderna” (CULLER, 1979, p.1).

Contestando o texto oficial

O advento do estruturalismo saussuriano é criticamente relatado por Louis-Jean Calvet (1975) em *Pour et Contre Saussure*. Calvet, Tulio de Mauro (1972) e Godel (1969), intérpretes atentos da obra do mestre suíço, empenharam-se em trazer a público o que está contido no CLG, mas que não fora pensado por seu “autor”. Uma dos pontos centrais do CLG, e que Saussure não disse, alerta Calvet, é a postulação da linguística como forma de pesquisa autônoma e sincrônica:

[...] os editores estão ligados a uma ideia fundamental, segundo a qual ‘é preciso se estabelecer primeiro no terreno da língua e tomá-la como norma para todas as outras manifestações da linguagem’ (CLG, 1972, p. 25), ideia que reaparece, reforçada, na última frase do Curso: ‘a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua vista nela e por ela própria’ (CLG, 1972, p. 317). Estabelecer-se primeiro no terreno da língua, começar pela língua, há, aí, a evidente vontade de fundar a autonomia da linguística, a vontade de traçar os limites de seu campo de atuação e de separá-lo do campo de outras ciências. (CALVET, 1975, p. 21)

Se em Saussure deve ser estabelecida a linguística como uma ciência autônoma, prossegue Calvet, por que haveria ele de ter escrito que:

Pode-se, portanto conceber uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da psicologia social e, conseqüentemente, da psicologia geral? (CLG, 1972, p. 33, In: CALVET, 1975, p. 21)

Como se nota, Calvet demonstra como as opções epistemológicas radicalmente limitadoras para o campo de atuação e compreensão da linguística atribuídas a Saussure não são coerentes com o que está escrito em outras partes do próprio CLG. Em outra passagem de sua análise, Calvet compara o texto oficial do CLG com as notas de aula tomadas por Riedlinger, também ex-aluno de Saussure (os grifos foram acrescentados por mim):

[...] várias ciências – psicologia, antropologia, gramática normativa, filologia, etc – que nós separamos claramente da linguística, mas que, estabelecendo método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (CALVET, 1975, p. 21-22)

Para Riedlinger (1908), Saussure teria proposto que:

[...] a linguística, distinta das ciências vizinhas (etnologia, filologia, fonologia, psicologia, sociologia), [...] para que se defina um espaço de linguística, vale não considerar *la langue* por todas as vertentes. Claro, assim outras várias ciências (psicologia, fisiologia, antropologia, gramática, filologia, etc.) poderão, também, reivindicar *la langue* como objeto de estudo. (CALVET, 1975, p. 22)

As citações falam por si próprias. De um lado, “separar claramente” e “linguagem” (CLG); do outro, “distinta das ciências vizinhas” e “língua”[*langue*] (RIEDLINGER). Pares de expressões que enciclopediam esquemas teóricos diferentes. *Separar claramente* é uma opção epistemológica militante e inauguradora; *linguagem* é mais do que *língua*. A expressão *ciências vizinhas* permite pensar que já havia, e pode haver, outros enfoques para o fenômeno da linguagem e cabe à linguística o estudo da *língua*.

As discrepâncias e incongruências entre o conjunto das ideias saussurianas e o CLG são tantas que Calvet a ele se refere como *La Vulgate*. Atrapalhados não são apenas os equívocos de interpretação nos quais os editores do CLG incorreram. A forma pela qual Saussure passa à história da linguística também incomoda a Calvet:

[*A Vulgata*] muito rapidamente ascende a um estatuto de versão vulgata do pensamento saussuriano, ao qual se faz referência de forma quase religiosa, ao ponto mesmo que alguns seguidores ortodoxos farão uso fiel de passagens saussurianas que foram inventadas pelos editores [...] § Após a morte de Saussure, e mesmo há pouco tempo atrás, o CLG será tomado como a pedra fundamental a partir da qual se delineia a linguística moderna; o texto estabelece as bases para a cientificidade desta disciplina. (CALVET, 1975, p. 16)

O que Saussure discutia passa para a história da epistemologia linguística como aquilo que ele afirmava; o que eram perguntas vira respostas. Para se ter uma ideia, Bernard Pottier se refere à separação categorial entre *signifié* e *signifiant* – certamente um dos mais básicos conceitos atribuídos a Saussure – da seguinte forma: “É preciso dizer que distinção entre forma e substância no interior do significado e do significante não é explicitamente formulado por Saussure” (POTTIER, 1962, p.13); e acrescenta em nota de

pé-de-página: “Isso vem de uma apropriação falsa entre significante e forma; e significado e sentido” (idem)¹⁰.

Conclusão

Mesmo após a publicação dos textos de Godel (1957), de Calvet, e Lucchesi (1999) e da edição comentada do CLG por De Mauro (1972 [1967]), continua muito presente a avaliação de ser a verdadeira linguística aquela que não opera com o subjetivo, com o histórico, com o variacional, com o ‘externo à linguagem’, mas com a linguagem pura a partir de modelos explanatórios isentos de elementos externos. Pode-se pensar que esses textos, e outros que operaram com o mesmo objetivo de uma exegese crítica, não tenham resultado em nada? Provavelmente resultaram em muito pouco.

Um tipo de reducionismo ainda presente é o estruturalismo. Se levada em conta a análise estruturalista por si só, [esta] tende a se tornar uma versão estruturalista (*sic*) cuja história remonta a Saussure (1916). O estruturalismo é ainda amplamente difundido pela teoria gramatical contemporânea... (BROSE & STROHNER, 1992, p.55)

A resposta a esta pergunta talvez não seja importante. Importante, creio, é pensar que, concomitantemente, ou mesmo antes à publicação da *Vulgata*, já se sustentava que ciência é um tipo de estudo que descreve o invariável e universal. O movimento de apropriação dos cursos de Saussure, sua promoção ao formato de livro *Geral* e sua elevação ao estatuto de modelo epistêmico se deve à aplicação de uma taxonomia discursiva de uma época em uma outra época.

Dessa forma, incorre-se em um erro categorial. Indicação disso, mais uma vez me remeto a Calvet, é o fato de as ideias expostas no CLG não terem sido reconhecidas como representantes do pensamento saussuriano até meados dos anos ‘30: quando sepulta-se o comparacionista e, mesmo morto, nasce o estruturalista.

¹⁰ Há extensa discussão sobre o tema em artigo publicado na *Language* 50(1), no qual T. Gamkrelidze apresenta excelentes argumentos para nossa discussão ao demonstrar de que forma a concepção vertical do conceito de signo saussuriano torna-o incompleto. “The nature of the verbal sign, as the sign in any semiotic system, must obviously be specified not only through the relationships between its two components [vertical relations], but also through the relations of the given sign to the other signs of the system” (GAMKRELIDZE, 1974, p.104). O artigo aparece publicado no site da Academia de Ciência da Geórgia, <http://www.science.org.ge/english.html>, acessado em setembro 2010.

Referências citadas

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BRØNDAL, Viggo. **Théorie des Prépositions** – introduction à une sémantique rationnelle. Ejnar Munksgaard: Copenhague, 1950.

BROSE, Hans & STROHNER, Roselore. **A Cognitive Systems Approach to Linguistic Knowledge**. Language Sciences, vol. 14, n. 112, p. 55-76, 1992.

CALVET, Louis-Jean. **Pour et contre Saussure** – vers une linguistique sociale. Paris: Payot, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Verbal Behavior**. Language, vol. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

CULLER, Jonathan. **As idéias de Saussure**. Trad. FONSECA, Carlos Alverto da. São Paulo: Cultrix, 1979.

DAVIS, Hayley. **Ordinary people's philosophy: comparing lay and professional metalinguistic knowledge**. In: Language Sciences, vol. 19, n. 1, p. 33-46, 1997.

DE MAURO, Tullio. Notas In: SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1972 [1967].

GAMKRELIDZE, Thomas. **The Problem of 'l'arbitraire du singe**. Language, vol. 50, n. 1, p. 102-10, 1974.

HARRIS, Roy. **Integrational linguistics and the structuralist legacy**. Language and Communication, n. 19, p. 45-68, 1999.

HARRIS, Zellig. **Structural Linguistics**. Chicago/Londres: Un. Chicago Press, 1951.

HATFIELD, Gary. **Psychology, Philosophy and Cognitive Science: reflections on the History and Philosophy of Experimental Psychology**. Mind & Language, vol. 17, n. 3, p. 207-232, 2002.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegomena to a Theory of Language**. Madison: Un. Wisconsin Press, 1961 [1943].

HULL, David. **Replication**, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter, 2001 Edition), Edward Zalta (ed.).

HUMBOLDT, Wilhelm. **Linguistic Variability & Intellectual Development**. Miami: Un. of Miami Press, 1971 [1836].

KLEIBER, Georges. **La Sémantique du Prototype**. Paris: PUF, 1990.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, Mudança e Linguagem** – um percurso da linguística neste século. Lisboa: Colibri, 1998.

MACCORQUODALE, Kenneth & MEEHL, Paul E. **On a Distinction between Hypothetical Constructs and Intervening Variables**. *Psychological Review*, n. 55, p. 95-107, 1948.

MOUNIN, Georges. **La Linguística del Siglo XX**. Madrid: Gredos, 1984 [1972].

POTTIER, Bernard. **Le cognitif et le linguistique dans l'expression des relations**. *Faits de Langue*, n. 9, p. 29-38, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1972 [1916].

TESNIÈRE, Lucien. **Esquisse d'une Syntaxe Structurale**. Paris: C. Klincksieck, 1953.

TESNIÈRE, Lucien. **Eléments de Syntaxe Structurale**. Paris: C. Klincksieck, 1965.

WELLS, Roulon. **Immediate Constituents** - *Language*. vol. 23, n. 2, p. 81-117, 1947.